



Hattunen Mari

Kuvakirjat esiopetuksen opetusmenetelmänä

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Varhaiskasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kuvakirjat esiopetuksen opetusmenetelmänä (Mari Hattunen)

Kasvatustieteen kandidaatintyö, 39 sivua

Joulukuu 2020

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille kuvakirjojen käytön hyöty esiopetuksen opetusmenetelmänä, pohtia opettajan roolia tässä työtavassa sekä käydä läpi esiopetuksen kehittämistarvetta muun muassa lastenkirjallisuudesta käsin tarkasteltuna. Kandidaatin tutkielmani on kvalitatiivinen tutkimus ja toteutustapana käytin narratiivista kirjallisuuskatsausta, jossa yhdistyvät teoria ja kokemuksellisuus sekä tarvittaessa kriittisyys. Asetin tutkimukselleni kolme tutkimuskysymystä: *Mikä on lastenkirjallisuuden rooli ja hyödyntämistarve esiopetusryhmässä? Mikä merkitys kuvakirjoilla on esiopetuksen opetusmenetelmänä? Millainen rooli opettajalla on kuvakirjalähtöisessä opetusmenetelmässä?*

Esiopetusryhmät käyttävät vaihtelevasti lastenkirjallisuutta ja hyödyntävät kirjastojen palveluita, mutta pohdin tutkimuksessani, miksi on syytä hyödyntää kuvakirjoja vielä laajemmin lasten oppimisen ja kehityksen tukemiseksi. Kuvakirjat kehittävät lasten monilukutaitoa, ne toimivat tunne- ja sosiaalisten taitojen kasvattajina, lasten mielikuvituksen vahvistajina, innostavat lukemiseen ja antavat kipinän pitkäkestoisen leikin syntymiselle. On osoitettu opettajien kaipaavan opetusjärjestelyiden, työtapojen, pedagogisten periaatteiden ja toiminnan suunnittelun kehittämistä esiopetusryhmissä. Keinoja esiopetuksen pedagogiikan kehittämiseen on löydettävissä, mutta löytävätkö keinot ja niiden toteuttajat toisensa. Opettajille kuvakirjat toimivat suoran ja epäsuoran ohjaamisen välineenä, esiopetuksen opetusmenetelmien rikastuttajina ja esiopetusryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen kasvattajina. Lapsella on oikeus innostua ja kokeilla uutta, ja opettajan tulee omalla ammattitaidollaan taata esiopetusikäiselle lapselle hyvät oppimisvalmiudet oppimisen ongelmien minimoimiseksi ensimmäisten kouluvuosien aikana. Kuvakirjojen käyttömahdollisuudet ovat rajattomat ja opettajien laajojen opetuksen toteuttamismahdollisuuksien ansiosta vain mielikuvitus on rajana, sillä jos aikuinen innostuu, myös lapsi innostuu.

Opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -kehittämisohjelman tavoitteena on muun muassa lasten lukutaidon ja lasten lukemisen kulttuurin vahvistaminen sekä opettajien osaamisen syventäminen ja opetuksen ja oppimisen laadun tukeminen. Myös viimeisimmät PISA- ja PIRLS-tulokset viittaavat heikkojen lukijoiden määrälliseen lisääntymiseen sekä lasten lukuihannostuksen hiipumiseen, joten koen tarpeelliseksi tuoda esille kuvakirjalähtöisen opetusmenetelmän kandidaatin tutkielmassani, nostaakseni sen yhdeksi vaihtoehdoksi tämän päivän esiopetuksen kehittämishaasteisiin.

Olen erittäin kiinnostunut tutkimaan aiheesta lisää ja laajentamaan tutkimusaluettani, joten aikomukseni on jatkaa saman aiheen parissa myös pro gradu -tutkielmaan.

Avainsanat: esiopetus, kehittäminen, kuvakirjat, lukutaito, opettaja, opetusmenetelmä, sadut

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat.....	6
2.1	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus	6
2.2	Tavoitteet ja tutkimuskysymykset	7
2.3	Aineistonkeruu, tutkimuksen etiikka ja luotettavuus	8
3	Tutkimuksen käsitteet ja teoreettinen viitekehys	9
3.1	Lastenkirjallisuus ja kuvakirjat	10
3.2	Sadut	12
3.3	Esiopetus.....	13
3.4	Opetusmenetelmä	14
4	Tutkimuksen tulokset.....	16
4.1	Lastenkirjallisuuden hyödyntämisen ja esiopetuksen kehittämisen tarve	16
4.2	Opettajan rooli kuvakirjalähtöisessä opetuksessa	18
4.3	Kuvakirjat esiopetusikäisen lapsen kehityksen tukena	22
4.4	Kuvakirjat; taidetta vai pedagogiikkaa	25
4.5	Kuvakirjat esiopetuksen opetusmenetelmänä	26
5	Yhteenveto ja pohdinta	30
5.1	Pohdinta	31
6	Lähteet.....	33

1 Johdanto

Astuessamme jalallamme kirjaston lasten ja nuorten osastolle, näemme ensikatselulla paljon kirjahyllyjä sisältäen erilaisia ja erinäköisiä kirjoja. Entä jos emme näkisi vain kirjoja kirjahyllyissä, vaan menisimme vielä syvemmälle ja pohtisimme, miten voisimme päästä sukeltamaan lasten kanssa näiden kirjojen maailmaan vieläkin enemmän. Tästä nousee ideani kandidaatin tutkielmani aiheeksi esiopetuksen kontekstiin sijoitettuna. Tutkielmani tavoitteena on lisätä tietoa siitä, miksi kuvakirjoja on tärkeää ja hyödyllistä käyttää opetusmenetelmänä osana esiopetusryhmän toimintaa. Kuinka voimme auttaa esiopetusikäisiä lapsia kiinnostumaan ja motivoitumaan omasta oppimisestaan saaden heidät samalla oivaltamaan jo aiempaa osaamistaan. Pohdin, hyödynnetäänkö esiopetusryhmissä kuvakirjoja riittävän monipuolisesti esiopetuksen kehittämiseksi, lasten oppimisen tukemiseksi ja oppimisvalmiuksien parantamiseksi. Mielestäni on perusteltua nostaa aihetta enemmän esille.

Vahvistusta tutkielmani tarpeelle antoivat viimeisimmät, vuoden 2018 erityisesti lukutaitoa painottaneen PISA-tutkimuksen sekä vuoden 2016 PIRLS-lukutaitotutkimuksen tulokset, joissa molemmissa nousee esille kansainvälisessä vertailussa suomalaisten lasten hyvä lukutaito. Kyseisten tutkimusten tulosten mukaan on kuitenkin havaittavissa heikkojen lukijoiden määrän lisääntyminen sekä kiinnostuksen heikentyminen lukemista kohtaan pitemmällä aikavälillä (Leino ym., 2019, s. 87, 122–123; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro, 2016, s. 16, 23). Vaikka PISA- ja PIRLS-tulokset kerätään esiopetusikäisiä lapsia vanhemmilta lapsilta ja nuorilta, mielestäni saadut tulokset ovat merkittäviä myös nuorempien lasten osalta ja tätä mieltä ovat myös Leino ja kollegat (2016), joiden mukaan ennen perusopetuksen aloittamista lapsen lukemista tukevat taidot, vapaa-ajan lukemisen ja sosioekonomisen taustan rinnalla, ennustavat lapsen lukutaitoja neljännellä luokalla (Leino ym., 2016, s. 55). Välijärven (2007) mukaan PISA-tuloksia tarkastellessa tulisi huomioida koko nuoren elämänsä testiajankohtaan saakka, miten se on vaikuttanut nuoren elämään ja täten vaikuttanut omalta osaltaan myös näihin tuloksiin. Ei ole yhdentekevää millainen rooli opettajalla on oppimisympäristön rakentajana ja monipuolisen oppimisen mahdollistajana (Välijärvi, 2007). Koska esiopetus on osa varhaiskasvatusta, on syytä ottaa huomioon Oikeus oppia -kehittämishjelman tavoitteen muun muassa luoda laadukas ja tasa-arvoinen polku lapsen oppimiselle varhaiskasvatuksen avulla (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2020a).

Kuvakirjalähtöinen opetusmenetelmä on minulle entuudestaan tuttua ja olen kokenut sen erittäin hyväksi tavaksi toteuttaa toimintaa niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetuksessa. Kokemukseni mukaan tämä toimintamuoto on joillekin opettajille jo entuudestaan tuttua, mutta joillekin opettajille sitä vastoin täysin uusi työmuoto. Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopintojen myötä kiinnostuksen kohteeni ja kokemukseni ovat entisestään vahvistuneet. Ne ovat saaneet lisäksi uutta näkökulmaa ja tarkennusta eri kurssien, niiden opettajien opetustapojen ja ideoiden sekä omien, aiheeseen liittyvien käytännönkokeilujeni myötä. Kandidaatin tutkielmani aihe 'Kuvakirjat esiopetuksen opetusmenetelmänä' viittaa esiopetuksessa tapahtuvaan opetukseen, mutta yhtä lailla kuvakirjoja opetusmenetelmänä voi käyttää varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa, jopa ylemmillä luokka-asteilla. Kirja voi olla elinikäinen ystävä, jolla on mahdollisuus kulkea rinnalla koko elämän ja auttaa erilaisissa tilanteissa (Suvanto & Ukkola, 2020). Liiaksi ei voida painottaa, millainen merkitys on esiopetusryhmien opettajilla, työskentelytavoilla, oppimisympäristöillä sekä esiopetuksen vaikutuksella lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen lapsen laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä (Opetushallitus [OPH], 2014a, s. 16, 28).

2 Tutkimuksen lähtökohdat

Tässä luvussa avaan kandidaatin tutkielmani metodologiaa. Kerron tutkimukseni toteutumisprosessista sekä käyttämästäni tutkimusmenetelmästä. Avaan tutkielmani tavoitteita ja käyn läpi tutkimukselleni asettamat tutkimuskysymykset. Lisäksi kerron tutkielmani aineiston hankinta- ja valintaprosessista sekä tutkimuksen etiikasta ja luotettavuudesta.

2.1 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen toteutus

Toteutin kandidaatin tutkielmani kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, joka on luova prosessi inhimillisen ymmärryksen lisäämiseen oman oivaltamisen ja tulkitsemisen kautta (Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2007, s. 8). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, s. 161) painottavat laadullisen tutkimuksen tarkoittavan todellisen elämän kuvaamista, jossa tulee huomioida kokonaisvaltaisuus, arvolähtöisyys, aiempi tietämys ja tätä kautta aiemman tiedon löytäminen ja esiintuominen. Todellisuuden ja tutkimuskohteen tutkimisen tutkimusmenetelmä vaikuttaa Kiviniemen (2018b) mukaan siihen, mitä tutkimuskohteesta voi lopulta oppia. Tästä syystä tutkielmani metodina ja tutkimustekniikkana käytin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jonka avulla pystytään Salmisen (2011, s. 6–7) mukaan antamaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta tekeillä jo tehdyistä tutkimuksista uutta tutkimusta. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen toteuttamistani oli narratiivinen yleiskatsaus, jonka koin hyväksi toteuttamistavaksi kandidaatin tutkielmalleni, sillä narratiivisuus (kerronnallisuus) välittää ja rakentaa uutta ja ajankohtaista tietoa, myös kriittisesti tarkasteltuna, niin aiempien tekstien ja kertomisen prosessien kuin kirjallisuudesta löytymättömien tietojen perusteella (Heikkinen, 2018; Salminen, 2011, s. 7). Tällä tavoin koin hyödylliseksi yhdistää sekä omat kokemukseni että löytämäni teoreettisen tiedon ollen samalla kriittinen sekä löytämäni aineistoa ja niiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vertailua, että omakohtaisia kokemuksia kohtaan.

Puusan ja Juutin (2020) mukaan kirjallisuuskatsaus täydentää tutkijan aiempia tietoja ja käsityksiään, joita hän tarvittaessa arvioi uudelleen. Aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perehtyessäni jouduin määrittelemään ja laajentamaan tutkittavaa aluetta uudelleen, jotta pystyin etsimään ja käsittelemään tutkielmani aihetta tarpeeksi kattavasti kirjallisuuskatsauksen kautta. Kiviniemen (2018) sekä Puusan ja Juutin (2020) mukaan on tärkeää rajata tutkimuksen kuluessa runsaasti esille tulevia, tutkijalle mielenkiintoisia asioita, sillä selkeästi rajattu ongelmanasettelu on välttämätöntä ja perusteltua laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelmien rajaamisessa, jotta aineistosta nousee esiin haluttu ydinsanoma (Kiviniemi, 2018; Puusa & Juuti, 2020).

Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen keskeinen osa on teoria, joka muodostuu tutkijan perehtyessä alan tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Tämän tiedon pohjalta muodostuu tutkimuksen keskeiset käsitteet ja lähikäsitteet, jotka toimivat tutkimuksen perustana (Puusa & Juuti, 2020). Tavoitteenani oli tuoda esille kuvakirjalähtöisen opetusmenetelmän merkityksellisyys esiopetuksen arjessa ja tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentui esiopetuksen, satujen ja kuvakirjojen sekä kuvakirjalähtöisen opetusmenetelmän ympärille. Juuti ja Puusa (2020) tuovat esille laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin erilaisten näkökulmien esille tuomisen ja tarkastelun sekä toisiin tutkimuksiin vertailun, mikä muodostaa myös kriittisyyttä. Tämä on nähtävillä myös omassa tutkielmassani vertaillen löytämiäni tuloksia keskenään.

2.2 Tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Sotkasiira (2015) nostaa esiin tutkimuksen aihepiirin valinnan ja tutkimuskysymysten muotoilun tärkeyden, mutta antaa silti myös mahdollisuuden kesken tutkimuksen tapahtuvaan tutkimusasetelman ja näkökulman muutokseen lähdemateriaalin laajentamiseksi. Hän painottaa tutkimustyön kriittistä ja refleksiivistä arviointia läpi työskentelyn (Sotkasiira, 2015, s. 118, 124, 128). Tutkimuksen edetessä jouduin läpikäymään tutkielmani sisältöä ja lukemaan tuottamaani tekstiä kriittisesti, tutkimuskysymysten lopulliseksi muotoutumiseksi. Tavoitteenani oli löytää tutkittua tietoa ja kirjallisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa toteuttamieni ja kokemieni opetusmenetelmien tueksi, jotta koetuille asioille löytyisi myös tieteellinen peruste ja tällä tavoin voisin kehittää sekä omaa osaamistani että välittää sitä muille, jotka vastaavasti voisivat sitä omassa työssään valitsemassaan kontekstissa toteuttaa.

Asetin kandidaatin tutkielmalleni kolme tutkimuskysymystä, jotka perustuivat aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämishankkeisiin sekä PISA- ja PIRLS-tuloksiin (Leino ym., 2019; Leino ym., 2016; OKM, 2020a, OKM, 2020b). Näiden lisäksi huomioin tutkimuskysymysten asettelussa haluni auttaa lapsia oppimisen polulla, esiopetuksen opetus- ja toimintamallin kehittämishaluni ja mielenkiintoni lastenkirjallisuutta kohtaan.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. *Mikä on lastenkirjallisuuden rooli ja hyödyntämistarve esiopetusryhmässä?*
2. *Mikä merkitys kuvakirjoilla on esiopetuksen opetusmenetelmänä?*
3. *Millainen rooli opettajalla on kuvakirjalähtöisessä opetusmenetelmässä?*

2.3 Aineistonkeruu, tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Alasuutarin (2011) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kerätä aineistoa, joka mahdollistaa mahdollisimman monenlaiset tarkastelut (Alasuutari, 2011, s. 84, 253). Kiviniemen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa, tutkija itse on aineistonkeruun väline, joka aikaansaa prosessin tutkijassa itsessään, mikä mahdollistaa tutkimuksen elämisen tutkijan tiedon, näkökulmien ja tulkintojen lisääntyessä. Huomioin aineistonkeruussa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), mutta osittain myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) alkuopetuksen osalta, sillä Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteena on muodostaa esi- ja alkuopetuksesta yhtenäisempi kokonaisuus (OKM, 2020a). Puusan ja Juutin (2020) mukaan ihmisten omat subjektiiviset kokemukset ja tulkinnat ovat laadullisen tutkimuksen tarkastelun kohteena, ja tämä kyseenalaistaa laadullisen tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden. Tästä syystä heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen avoimuus ja joustavuus tutkimusprosessin edetessä on edellytys tutkimuksen luotettavuudelle. Siitä syystä tutkijan pystyessä osoittamaan uskottavasti ja perustellusti tutkimuksensa toteutumisen ja tutkimusongelmien ratkaisun, voidaan puhua heidän mukaansa luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen prosessi koostuu aineistonkeruusta, edestakaisesta liikehdinnästä tutkimusmateriaalia läpikäydessä, sen tarkastelusta ja pohdinnoista, joista kasaantuu elänyt ja muovautunut kokonaisuus (Puusa & Juuti, 2020).

Lähteinä käytin useampia toimitettujen teosten artikkeleita sekä vertaisarvioituja ja ansioituneiden henkilöiden kirjoittamia artikkeleita niin Suomesta kuin ulkomailta. Myös muun muassa viimevuosien Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämien arviointien tulokset toimivat tutkimukseni lähteenä. Olin hyvin tarkka mukaan ottamistani lähteistä ja tarkastin kriittisesti jokaisen käyttämäni lähteen taustan ja kirjoittajan pätevyyden kertoa kirjoittamastaan asiasta. Pyrin käyttämään lähteenä vain uusimpia tutkimuksia ja teoksia, mutta hyödynsin myös vanhempia lähteitä vertailun kohteena tai yhdistäessäni niitä uudempaan tutkittuun tietoon. Käytin jonkin verran toisen käden lähteitä niissä tapauksissa, joissa alkuperäinen lähde ei ollut saatavilla tai jonka alkuperäiskieli oli sellainen, jota minun olisi ollut mahdotonta luotettavasti ja eettisesti käyttää. Eettisyyden kriteerit täyttyvät tutkijan noudattaessa eettisiä periaatteita sekä pyrkiesään turvaamaan tutkimuksen turvallinen eteneminen ja toteutuminen, saaden aikaa hyvää tutkimuksellaan (Puusa & Juuti, 2020).

3 Tutkimuksen käsitteet ja teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan kandidaatin tutkielmani käsitteitä ja teoreettista viitekehystä, jotka koin tarpeelliseksi avata tutkimustulosten löytymiseksi ja tutkimuksen muodostamiseksi. Tutkimuksen kehys luodaan teoreettisen viitekehyksen ja käsitteiden avulla (Vilkka, 2015, s. 24). Tutkimuksen eritelty teoria mahdollistaa tutkimustulosten sujuvamman esilletuomisen, koska siinä vaiheessa ei ole enää tarvetta perustella tutkimustulosten peruseriaatteita ja taustalta löytyviä teorioita (Hirsjärvi ym., 2009, s. 142). Ensimmäiseksi tuon esille lastenkirjallisuuden kuvakirjojen pohjamääritelmänä ja tämän jälkeen avaan kuvakirjojen käsitettä. Satujen liittyessä oleellisenä osana kuvakirjojen sisältöön ja kandidaatin tutkielmani aiheeseen, olen myös sen nostanut yhdeksi käsitteeksi. Viimeisenä tuon esille esiopetuksen ja opetusmenetelmän käsitteet oleellisena osana tutkielmani kokonaisuutta.

Puhuessani tutkielmassani opettajista, tarkoitan tällä esiopetuspätevyyden saaneita opettajia, joita ovat yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneita varhaiskasvatuksen opettajia, mutta mahdollisesti myös luokanopettajia, joilla on oikeus antaa esiopetusta. Sitä vastoin sosionomi AMK-tutkinnon suorittanut ei ole pätevä antamaan esiopetusta, vaikka esiopetusryhmässä voikin työskennellä (Opetusalan Ammattijärjestö [OAJ], 2020). Esiopetuksella tarkoitan tutkielmassani opetusta, jota annetaan esiopetusryhmässä. Olen pyrkinyt tekemään tutkielmassani selväksi kohdat, joissa puhun esiopetusryhmästä enkä varsinaisesti siellä tapahtuvasta opetuksesta. Esiopetuksen kuullessa varhaiskasvatukseen, esiopetusvuotta suorittavilla lapsilla on myös oikeus kokoaikaiseen varhaiskasvatukseen, jossa huomioidaan esiopetuksessa käytettävä pedagogiikka ja lapsen osallisuus (OPH, 2014a, s. 12–13, 14, 23). Tästä syystä tutkielmassani nousee esille myös varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen henkilöstö osana esiopetuksen käsitettä. Tässä yhteydessä sanan 'henkilöstö' käyttö viittaa kaikkiin varhaiskasvatuksessa toimiviin, kasvatusvastuullisiin ja varhaiskasvatustilain kelpoisuusvaatimukset täyttäviin työntekijöihin (L 540/2018, 25 §). Tutkielmassani nousee esille sekä 'vanhempi' että 'huoltaja', joilla tarkoitan lapsen oikeudenmukaista hoitajaa ja kasvattajaa. Usein riippuu kontekstista, kumpaa käsitettä käytetään ja koin eettisesti oikeaksi ratkaisuksi puhua sillä käsitteellä, mikä nousee esiin käyttämissäni lähteissä sitä vastoin, että olisin alkanut sitä muuttamaan yhdeksi ja samaksi. Asiasisältö tulee kuitenkin kaikessa kirjoittamassani selväksi.

3.1 Lastenkirjallisuus ja kuvakirjat

1800-luvun lopulla Sakari Topeliuksen ansiosta suomalainen lastenkirjallisuus nousi kansainväliselle tasolle ja tämän seurauksena suomalainen, mutta alkuun ruotsinkielinen lastenkirjallisuus sai arvostetun aseman myös Suomessa (Lehtonen, 2003). Lastenkirjallisuus on Heikkilä-Halttusen (2015) mukaan intiimiä kirjallisuutta, sillä se on hyvin vahvasti tunnesidonnaista jokaisen omakohtaisten kokemusten ja muistojen sävyttämänä. Hänen mukaansa vanhat lastenkirjallisuuden klassikot ovat nykyisen lastenkirjallisuuden alitajunnan tuotoksia (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 109–110). Karasman ja Suvilehdon (2014, s. 14) mukaan lastenkirjallisuus on tunnistettavissa muusta kirjallisuudesta sen selvinä piirteinä toimia kasvattavina ja opettavina teoksina muodoltaan, sisällöltään ja esteettiseltä taipumukseltaan. Rättyän (2012) mukaan lastenkirjallisuutta ei voida erottaa omaksi lajikseen, vaikka jotkut hänen mukaansa niin esittävätkin, sillä lastenkirjallisuudessakin tulee pidättäytyä kirjallisuuden päälajeissa proosa, lyriikka ja draama (Rättyä, 2012).

Koska lastenkirjallisuuden määrittely on haasteellista, Mustola (2014) nostaa esille tarkastelukulmaksi lastenkirjojen lukijoiksi tarkoitetun lukijakunnan, joka lastenkirjoja varsinaisesti lukee eikä heitä, jotka lastenkirjallisuutta saattavat myös lukea. Hän huomioi aikuisten mielenkiinnon lukea lastenkirjallisuutta ja vastaavasti lasten mielenkiinnon lukea aikuisten kirjallisuutta, joten aina ei välttämättä voida olla täysin varmoja, kenelle kirja on todellisuudessa kirjoitettu, jolloin tämä tulee lukijan itse päätellä kirjailijan tekstistä esiin nousevista valinnoista (Mustola, 2014). Weinreichin (2000) mukaan lastenkirjallisuus voidaan määritellä kirjallisuudeksi, jota kirjoitetaan ja julkaistaan lapsille (Weinreich, 2000, s. 33).

Määritelmiä tarkasteltuani lastenkirjallisuus luokitellaan erilaisiin lajeihin sen mukaan, missä kontekstissa kirjallisuutta käsitellään ja mitä sillä tavoitellaan. Tämän huomioi myös Rättyä (2012), sillä hän on havainnut ainakin neljä näkökulmaa lajikeskusteluissa: Kirjallisuussosiologinen tarkastelutapa, sukupuolinäkökulma, fiktiivisyyden asteet ja formaalinen tarkastelutapa (Rättyä, 2012). Lastenkirjallisuuden kirjo on hyvin nähtävillä myös erilaisissa esi- ja alkuopetuksen kirjallisuussidonneissa, joissa kirjaryhmän nimi ei välttämättä aina tarkalleen kerro, millaisia kirjoja ne varsinaisesti sisältävät. Vuonna 2013 perustetun, oululaislähtöisen, mutta valtakunnalliseen käyttöön tarkoitetun, esiopetusryhmissä hyödynnettävään Lukuhöperö-diplomin kirjalistaan on koottu lastenkirjoja aihealueilta kuvakirjat, lastenkertomukset, satukirjat ja tietokirjat (Oulun kaupunki, n.d.). Kautta Suomen on käytössä erilaisia kirjallisuussidonneja

suunnattuna eri kohderyhmille, myös varhaiskasvatusikäisille satudiplomeina (Kirjastot.fi, n.d.).

Kandidaatin tutkielmani kontekstiin viitaten, määrittelen kuvakirjoiksi kerronnalliset kuvakirjat, jotka ovat fyysisesti sopivankokoisia ja sivumäärältään sopivanmittaisia kirjoja juuri oman esiopetusryhmän tarpeita ajatellen. Näissä kerronnallisissa kuvakirjoissa teksti ja kuva kuljettavat tarinaa eteenpäin (Suvanto & Ukkola, 2020). Mieltämäni kuvakirjat voivat sisältää eri määrän tekstiä ja kuvia, pääasia on, että ne herättävät keskustelua lapsiryhmässä. Kuvakirjamääritelmäni on muokkautunut ajansaatossa muun muassa Lukuhöperö-diplomin ja Oulun alakoulujen kirjallisuusdiplomin kuvakirjalistauksen ja niiden osoittamien määritelmien mukaan (Oulun kaupunki, n.d.). Oman tulkintani kanssa samankaltaiseksi voin havaita Suvannon ja Ukkolan (2020) kuvakirjamäärittelyn, jonka mukaan kuvakirjoiksi voidaan määritellä kirjat, joissa kuva ja teksti ovat vuorovaikutuksessa keskenään. He korostavat kuvan ja tarinan yhdistymisen herättävän aikuisen ja lapsen huomion kuvakirjoja luettaessa. Silti on virheellistä ajatella, että kuvakirjat olisivat vain pienten lasten niin sanottuja helppoja kirjoja (vrt. alaryhmänä ensikirjat ja katselukirjat), sillä kuvakirjoja tulkitakseen, lapsella tulee olla kielellisiä taitoja, kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita, taito kiinnittää huomiota yksityiskohtiin sekä muodostaa näistä kaikista loogisesti päätellen asioiden yhteneväinen merkitys (Suvanto & Ukkola, 2020).

Onkin siis erittäin merkittävää, että puhuessamme kuvakirjoista, teemme selväksi minkälaisia kuvakirjoja puheessamme tarkoitamme. Rättyän (2012) mukaan juuri kuvakirjan määrittelyssä on tärkeää tarkentaa, puhutaanko kuvakirjasta vai kuvitetusta kirjasta, sillä ero on siinä, kuinka paljon teoksen kuva- ja sanamäärä tasapainottavat toisiaan (Rättyä, 2012). Aerila ja Sarmavuori (2010) lisäävät Rättyän kuvakirjamäärittelyyn vielä katselukirjat ja kuvakertomukset. Suvanto ja Ukkola (2020) jakavat kuvakirjat sitä vastoin kolmeen alalajiin, joista kerronnallisissa kuvakirjoissa teksti ja kuva ovat riippuvaisia toisistaan, ensikirjat ovat koskettamiseen houkuttavia kirjoja ja pedagogiset kirjat ovat kuvakirjoja ilman tekstiä (Suvanto & Ukkola, 2020). Aerila ja Sarmavuori (2010) nostavat esille Ulla Rhedinin määritelmän, jonka mukaan sama kirja voi olla sekä katselukirja, kuvakertomus että kuvakirja (viitattu lähteessä Aerila & Sarmavuori, 2010). Erilaisten määritelmien takia, ei ole siis lainkaan ihme, että aina ei välttämättä olla varmoja, minkälaisista kirjoista puhutaan puhuttaessa kuvakirjoista.

3.2 Sadut

Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan satujen uskotaan saaneen alkunsa jo 4000 vuotta sitten. Sadut kuuluvat mielikuvitukselliseen ja kulttuuriseen tarinavarantoon, joita kirjoitetaan, luetaan, kerrotaan, piirretään ja katsellaan (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 52; Martin, 2004). Martin (2004) toteaa luettavan sadun tai tarinan saavan aina yksilöllisen merkityksenannon, koska se miten satu näyttäytyy sinulle, ei todennäköisesti näyttäydy juuri samanlaisena toiselle, sillä sadut ovat täynnä kosketuspintoja jokaisen omaan elämään (Martin, 2004). Myös Hakkarainen ja Brèdikytè (2013) pitävät satuja ja tarinoita lapselle samaistumisen, selkeän tunnekokemuksen sekä oman mielikuvituksen käytön mahdollistajina (Hakkarainen & Brèdikytè, 2013, s. 92–93).

Ylönen (2000) määrittelee sadun rakenteen syntyvän ongelmasta, päähenkilön oppimisesta, kriisistä ja muutoksesta, joka mahdollistaa kriisistä selviämisen. Tämän, miltei aina toteutuvan rungon jälkeen, päähenkilö kokee onnellisen lopun ja satu päättyy (Ylönen, 2000, s. 12–13). Ylönen määritelmää kaksikymmentä vuotta myöhemmin myös Suvanto ja Ukkola (2020) linjaavat sadun rakenteelliseen kokonaisuuteen kuuluvan sadun kehysasetelman esittelyn, yhden tai kahden episodin esiintymisen, toimintojen seuraukset sekä tavoitteellisen toiminnan aiheuttaman reaktion ja sen käsittelyn (Suvanto & Ukkola, 2020). Vuosien saatossa sadun rakenne on pysynyt samana. Heikkilä-Halttunen (2015), Rättyä (2012) ja Ylönen (2000) erottavat kansansadut ja taidesadut toisistaan siinä, että kansansatujen kirjoittajaa ei tiedetä, vaan ne ovat syntyneet ajansaatossa kansan suusta. Taidesatujen kirjoittaja on tiedossa, jolloin voidaan puhua myös lapsille suunnatusta sanataiteesta, josta on nähtävissä satukirjailijan ilmaisutyyli ja luomisvoiman tulos (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 96; Rättyä, 2012; Ylönen, 2000, s. 14). Ylönen (2000) mukaan kansansatujen liikkua ajansaatossa ympäri maailman, niiden sisältö on myös muuttunut kuhunkin maahan sopivin kulttuurimuunnoksien (Ylönen, 2000, s. 14).

Voipio (2011) nostaa kansansatujen ja taidesatujen rinnalle vielä käsitteet modernisoivat sadut ja nykysadut. Sadut alkoivat modernisoitumaan hänen mukaansa 1900-luvun alussa, jolloin satujen symboliikka alkoi olla vertauskuvallisempaa ja yhteiskunnan tilanteisiin yhdistävämpää. Nykysaduiksi hän nimeää sadut, jotka ovat kaikkea sitä, mitä ennenkin, mutta ne ovat lisäksi satuja, joissa uskalletaan rikkoa rajoja ja käännetään perinteisiä sadun arvoja ylösalaisin. Nykysaduissa sci-fi, fantasia ja maagisuus ovat ilmestyneet hänen mukaansa arkirealismin rinnalle ja täten niitä voisi kutsua myös spekulatiivisiksi saduiksi. Lapsille maailma ja heitä ympäröivät

asiat ovat ihmeellisiä ja jopa taianomaisia, ja näiden siivittämänä myös arkiset sadut saavat helposti taianomaisen piirteen (Voipio, 2011, s. 12–18).

3.3 Esiopetus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) määritelmän mukaan, esiopetus on lapsilähtöistä toimintaa ja uuden opettelua innostavuuden, kokeilemisen ja leikin kautta. Erilaiset, pedagogisesti huomioidut oppimisympäristöt ja tilanteet mahdollistavat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lapsen osaamisen kehittymisen eri tiedon- ja taidonaloilla sekä vahvistavat lapsen oman arvostuksen ja muiden arvostamisen kehittymistä. Jatkuva, joustava ja yksilöllinen, lapsen omista tarpeista lähtevä oppimispolku on jokaisen lapsen oikeus siirtyessä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen, jotka yhdessä muodostavat lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja elinikäisen oppimisen perustan (Kyrönlampi, Mäkitalo & Uitto, 2020; OPH, 2014, s. 14).

Lapset, huoltajat, opetus- ja muu henkilöstö on merkittävässä roolissa lapsen oppimisen polun kaikissa vaiheissa, jotta polun sujuva jatkuminen ja eteneminen jatkuisi joustavasti varhaiskasvatuksesta, läpi esiopetuksen kohti peruskoulua (OPH, 2014a, s. 14). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen on hyvän esiopetusyhteisön toimintakulttuurin tärkeä osa-alue, jota tulee kehittää uusilla ratkaisuilla ja monipuolisilla työ tavoilla, kuten myös henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämällä. Nämä perusteet korostavat esiopetuksen toteuttamisen lähtökohdiksi eri laajuiset, eri tavoin toteutetut, lasten kiinnostuksesta lähtevät ja yhteisten tavoitteiden asettamat oppimiskokonaisuudet. Esiopetuksen tavoitteena on lasten kokonaisvaltainen kasvu ja hyvinvointi sekä monipuolisen perustan tarjoaminen lasten osaamisen edistymiselle, jotta oppimiskokonaisuuksina toteutetun opetuksen tavoitteet tulee toteutettua (OPH, 2014a, s. 22, 30–31). Esiopetus eroaa varhaiskasvatuksesta siinä, että esiopetuksessa painotetaan juuri oppimista ja kognitiivisia valmiuksia (Virkki, 2015, s. 35).

Opetus on Hellströmin (2007, 2010) mukaan keskeinen kasvatuksen keino, jossa opettaja pyrkii edistämään ja tukemaan oppilaiden oppimista vuorovaikutuksen, yhteisen toiminnan ja oppimisympäristön kautta, jotta opetussuunnitelmassa olevat tavoitteet tulisivat saavutetuiksi. Hän kuitenkin myös kyseenalaistaa opettamisen käsitteen, sillä hänen mielestään opetuksen päämäärä ei ole ainoastaan oppilaiden oppiminen, vaan uusien asioiden osaaminen, joita var-

ten tarvitaan oppimista. Uuden osaamisen myötä lapsen erilaiset taidot kehittyvät, jolloin ymmärryksen lisääntymisen myötä lapsi oppii tulkitsemaan asioita ja ilmiöitä, ja näin ollen tietoisuus omasta osaamisesta kasvaa (Hellström, 2007, s. 293; Hellström, 2010, s. 203–204, 209). Hellströmin (2007, 2010) esiin nostamat kohdat ovat yhdistettävissä myös esiopetukseen, sillä osaaminen nousee esiin myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joissa lapsen oma osaaminen ja aiemmat kokemukset ovat oppimisen lähtökohtana (OPH, 2014a, s. 16).

Hellström (2007) tuo esiin Hilbert Meyerin määrittelemät, teoreettisen ja empiirisen näytön vahvistamat kymmenen hyvän opetuksen tunnuspiirrettä, joiden mukaan hyvä opetus on strukturoitua ja se on sisällöllisesti selkää. Meyerin mukaan hyvä opetus on merkityksellistä, mielenkiintoista ja monipuolista, jossa opettaja huomioi oppilaiden yksilöllisyyden, antaa heille aikaa oppimiseen ja oppilaat hyödyntävät heille annetun ajan. Tavoitteet ovat Meyerin mukaan näkyvillä ja oppilaiden suoriutuminen huomioidaan. Hyvän opetuksen seurauksena luokassa on virikkeellinen oppimisympäristö ja hyvä ilmapiiri (viitattu lähteessä Hellström, 2007, s. 84–85).

3.4 Opetusmenetelmä

Hellströmin (2007) mukaan opetuksen käsite voidaan jakaa sisältöihin ja muotoihin eli opetettaviin asioihin ja pedagogisiin opetusjärjestelyihin. Opetuksen muodolla on hänen mukaansa useita nimityksiä: opetusmetodi, opetusmenetelmä, työtapo ja työmuoto (Hellström, 2007, s. 208). Hellström (2007, s. 211) kritisoi opetusmenetelmän käsitteen saaneen usein kuitenkin turhaan opettajakeskeisen maineen, sillä opetus mainitaan didaktiikassakin opettajan ja oppilaiden yhteiseksi toiminnaksi. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetusmenetelmä on esitetty ainoastaan tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa ja henkilökohtaisen opetuksen järjestystä koskevassa suunnitelmassa (OPH, 2014a, s. 47, 51). Sitä vastoin puhuttaessa työtavoista, sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmista on löydettävissä enemmän asiasisältöä ja tästä syystä onkin hyvä muistaa Hellströmin (2007, s. 208) maininta useista opetuksen muotojen eri painotuksellisista nimityksistä.

Niemi (2013) tuo esiin vastaavasti narratiivisen opetusmenetelmän, jonka voi tulkita olevan kertomusten avulla tapahtuvaa opetusta, joka aikaansaa oppimista ja uuden oppimiskertomuksen eli narratiivin. Tätä menetelmää hän on käyttänyt alkuopetuksessa, jossa opetusmenetelmänä ovat olleet kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen sekä teemaan linkittyneet kuvakirjat,

sadut ja kansalliskirjallisuuteen pohjautuvat kertomukset. Tämän seurauksena lapset ovat itse tuottaneet uuden kertomuksen oppimansa pohjalta (Niemi, 2013). Kansanen (2014) mukaan opetusmetodista puhuttaessa, on kyse opettajan ja opiskelijoiden välisen interaktion järjestämisen tavasta. Opetusmetodin käsitteeseen kuuluvat hänen mukaansa käytetyt keinot ja mediat sekä opetusmuoto ja työtapo, joka määrittää työskentelymuodon. Hän nostaa esiin Sokrateen ja opetuksen metodien perusmuodoksi esitetyn sokraattisen kyselyn eli maieutiikan, joka tuo esiin kyselemisen ja sopivien vihjeiden avulla, toisen osapuolen tietämän tiedon ymmärryksen tasolle, jota tämä ei ole vielä aiemmin huomannut (Kansanen, 2014, s. 28). Tässä voidaan palata Hellströmin nostamaan ajatukseen lapsen osaamisen kehittymisestä, joka syntyy oppimisen seurauksena (ks. Hellström, 2010, s. 209). Erilaisia opetusmenetelmiä tutkiessa ja sopivaa etsiessä, ei voida antaa Kansanen (2014, s. 28) mukaan yhtä oikeaa vastausta, vaan jokaisen on löydettävä juuri itselleen sopiva ratkaisu. Täten voimme mielestäni vain antaa ja jakaa pelkkiä suosituksia hyvistä opetusmenetelmistä perustuen tutkimuksiin ja hyväksi koettuihin kokemuksiin. Aivan kuten oman kandidaatin tutkielmani kontekstissa koskien kuvakirjalähtöistä opetusmenetelmää.

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkielmani tutkimuskysymyksiin, siihen mikä on lastenkirjallisuuden rooli ja toiminnan kehittämisen tarve esiopetusryhmässä, mikä merkitys kuvakirjoilla on esiopetuksen opetusmenetelmänä sekä millainen rooli opettajalla on kuvakirjalähtöisessä opetusmenetelmässä.

4.1 Lastenkirjallisuuden hyödyntämisen ja esiopetuksen kehittämisen tarve

Kuvakirjoja hyödynnetään hyvin eri tavoin ja eri määrin niin varhaiskasvatuksessa kuin esiopetusryhmissä. Lastenkirjallisuus ja sen monipuolinen käyttö kyllä mainitaan sekä varhaiskasvatussuunnitelman (2018) että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), mutta Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointiraportin mukaan vain puolet vastaajista kertoi, että päiväkotiryhmässä luetaan päivittäin. Karvin raportin mukaan rikas, kielellinen ja vuorovaikutuksellinen oppimisympäristö ei toteudu riittävästi kaikissa Suomen päiväkodeissa (OPH, 2014a, s. 42, 44; OPH, 2018, s. 33; Repo ym., 2019, s. 159). Tuominiemi (1998, s. 1) nostaa esille omassa, 90-luvun loppupuolella toteutetussa tutkimuksessaan satujen tärkeän merkityksen osana päiväkodin toimintaa, jossa korostuu henkilöstön tietoinen valinta vaikuttaa satujen kautta lasten kulttuuritietämykseen ja arvokasvatukseen. Weinrich (2000) viittaa Malte Dahrendofin ajatuksiin siitä, miten lasten ja lastenkirjallisuuden välillä on ikään kuin tietty sidos, jonka määrittämänä lapsille valitaan usein sellaisia kirjoja, jotka heille sopivat. Tämä kuitenkin estää Dahrendofin mukaan niin lastenkirjallisuuden kuin lapsen itsensä kehittymisen (viitattu lähteessä Weinrich, 2000, s. 59). Silti Heikkilä-Halttunen (2015) herättelee pohtimaan aikuisen lapsille valitsemia kirjoja, sillä aikuisen tekemillä kirjavalinnoilla on pyrkimys vaikuttaa lapsen käsityksiin ympäröivästä maailmasta. Satuja luettavaksi valitessa, ei tulisi hänen mukaansa pelätä satujen sanomaa ja ilmaisuja, vaan pikemminkin tuntea lapsi, jonka kestokyvyn aikuinen pystyy arvioimaan. Keskenään erilaiset sadut ovat lapsen kehitykselle hyödyllisiä juuri niiden moniulotteisuuden vuoksi (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 42, 97).

Kuosmasen (1981) tutkimus on vielä edellisiäkin vanhempi, mutta on silti mielenkiintoista nostaa vertailun vuoksi myös sieltä esiin näkökulma satuja kohtaan samaisesta kontekstista. Kyseisen tutkimuksen mukaan lastenkirjojen valinta oli 70–80-lukujen vaihteen päiväkodeissa satumanvaraista sen mukaan, pitikö henkilöstö sitä hyvänä sisällön, kuvituksen tai tuttuuden kannalta. Sadut olivat pääosin nukutus- ja viihdytystilanteita varten, tämän vuoksi tutkimuksessa

tultiin johtopäätökseen lastenkirjallisuuden aseman ja lasten osallisuuden kohottamisesta päiväkodeissa (Kuosmanen, 1981, s. 95, 102). Silti vuonna 2017–2019 toteutetussa Karvin varhaiskasvatuksen laadun arviointihankkeessa esiintyy edelleen samoja puutteita kuin 2010–2011 toteutetussa esiopetuksen laadun arviointihankkeessa, puhumattakaan edellä mainitusta Kuosmanen tutkimuksesta 70–80-lukujen vaihteessa. Karvin arviointiraporttien tulokset varhaiskasvatuksen laadunmittauksesta ovat merkittäviä myös esiopetuksen kontekstissa, sillä tulokset ovat hyödynnettävissä soveltuvien osin myös esiopetuksen laadun arvioinnissa (Repo ym., 2019; Vlasov ym., 2018).

Vuosina 2010–2011 Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta Karvi organisoii esiopetuksen laadun arviointihankkeen, jonka saamien tulosten mukaan Hujala ja kollegat (2012) ovat sitä mieltä, että esiopetuksen laatu vaihtelee alueellisesti ja kuntaryhmittäin. Opettajat kaipaavat heidän mukaansa opetusjärjestelyiden, työtapojen ja toiminnan sekä pedagogisten periaatteiden kehittämistä. Näiden lisäksi havainnointikäynneillä tultiin siihen tulokseen, että kehitettävää on lisäksi lapsilähtöisyydessä, osallisuudessa sekä lasten yksilöllisten oppimisvalmiuksien huomiomisessa (Hujala ym., 2012, s. 9, 15–16, 64). Karvin arviointiraportin jälkeen päivitettiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014), jossa korostetaan asiakirjan uudistuksen tarpeen syntyneen tutkimus- ja kehittämistyön tulosten osoittamista lasten kasvuympäristöjen ja esiopetuksen toimintaympäristöisten ajankohtaisista sekä tulevaisuutta koskevista haasteista (OPH, 2014a, s. 8). Edelleen Karvin uusimmassa arviointiraportissa nousee esille muun muassa henkilöstön pedagogisen osaamisen kehittämistarpeet sekä lasten lukutaidon valmiuksien ja monilukutaidon vahvistaminen taidekasvatukseen, ilmaisiin, musiikin ja liikunnan rinnalla (Repo ym., 2019, s. 4). Estolan, Uiton ja Karikosken (2020) mukaan jokainen lapsi ansaitsee mahdollisuuden tasavertaiseen oppimiseen esiopetuksessa. Tästä syystä pitkälle koulutetuilla varhaiskasvatuksen opettajilla on heidän mukaansa väljien opetussuunnitelmien mahdollistamina mahdollista toteuttaa esiopetusta haluamallaan tavalla, jotta se palvelisi juuri oman ryhmän tarpeita (Estola, Uitto & Karikoski, 2020).

Virkin (2015, s. 96) tutkimuksessa esiopetusikäisten lasten sukupuolierot korostuivat, tytöt kuuntelivat poikia mieluummin kasvattajan lukemia satuja, lukivat itse kirjoja sekä tekivät erilaisia oppimistehtäviä, pojat sitä vastoin kaipaavivat aktiivisempaa toimintaa. Virkin (2015) tutkimuksen tulos on mielestäni merkittävä, sillä Leinon ja kollegoiden (2019) mukaan uusimmat PISA-tulokset kertovat juuri poikien olevan lukutaidossa tyttöjä heikompia ensimmäisistä PISA-arvioinneista lähtien. Heidän mukaansa pojat yltyvät erinomaiseen lukutaitoon selvästi tyttöjä vähemmän ja vastaavasti poikien osuus korostuu heikkojen lukijoiden määrässä, mutta

se ei silti poista sitä tilastollisesti merkittävää muutosta, että myös tyttöjen kohdalla heikkojen lukijoiden määrä on kasvanut ja tyttöjen keskimääräinen tulos on heikentynyt poikia enemmän (Leino ym., 2019, s. 42–43). Myös Kiiverin (2006) mukaan oppimisessa esiintyy ongelmia erityisesti poikien kohdalla. Tähän on syytä kiinnittää huomiota, sillä oppimisen ongelmat alkavat näkyä selvänä jo ensimmäisen kouluvuoden aikana, jos lapsen oppimisvalmiudet ennen kouluikää ovat puutteelliset (Kiiveri, 2006, s. 31). Voisi kysyä, mistä johtuu, että myös tyttöjen tulokset ovat alkaneet heikentyä poikien rinnalla.

On syytä pohtia, jos edistyminen satujen hyödyntämisessä ja lasten kielellisen kehityksen tukemisessa on ollut näin hidasta viimeisen kolmen vuosikymmenen ajalla ja esiopetuksen opetussuunnitelman toteutumisessa ja laadussa on kehitettävää, voiko nuorten huonontuvia, lukutaidon laskusuuntaa korostavia PISA-tuloksia enää ihmetellä lapsen elinikäinen oppimisen alkaessa jo varhaiskasvatuksesta (OPH, 2018, s. 19; OKM, 2019). Elinikäisen oppimisen edellytyksenä on Pesosen ja kollegoiden (2020, s. 6) mukaan hyvät kasvatus- ja oppimiskokemukset, joiden syntymisessä opettajalla on keskeinen rooli.

4.2 Opettajan rooli kuvakirjalähtöisessä opetuksessa

Miten opettaja voi omalla toiminnallaan, innostuksella ja lasten kanssa käytävällä vuorovaikutuksella saada lapset innostumaan kuvakirjalähtöisestä työskentelytavasta? Sekä esiopetuksen (2014) että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) painotetaan myönteisiä tunnekokemuksia, oppimisen iloa sekä uutta luovaa toimintaa, sillä näillä teoilla edistetään lasten oppimista ja oman osaamisensa kehittämistä (OPH, 2014a, s. 16; OPH, 2014b, s. 17). Esiopetuksen toimintakulttuurissa on vahvana oppimisen ja oivalluksen ilo, jossa annetaan sijaa lapsen yksilölliselle kehitykselle sekä ajatuksille, ideoille ja kokeiluille. Lapsia rohkaistaan toimimaan ja osallistumaan ryhmässä sekä kannustetaan avoimeen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisuun (OPH, 2014a, s. 23).

Karvin esiopetuksen laadun arvioinnin havainnointikäynneillä huomioitiin kuitenkin vahvasti opettajalähtöiset tuokiot, jotka olivat hyvin puhe-, kirja- ja monistepainotteisia, jolloin joidenkin lasten oli vaikea ymmärtää läpikäytyjä käsitteitä, joita ei konkretisoitu tarpeeksi selkeästi oppimisen takaamiseksi (Hujala ym., 2012, s. 63). Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) viittaavat Aebliiniin, jonka mukaan on tärkeää huomioida tarinoiden ymmärtämisen taidot, sillä tarinan kertojan ja kuulijan mielessä olevat merkitykset eroavat aina toisistaan ja kuulija ei vält-

tämättä saa samanlaista tunne-elämystä, kuin kertoja on kuvitellut sen tuottavan (viitattu lähteessä Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010). Myös Löytönen (2011) korostaa aikuisen sanallisen ilmaisun merkitystä, joka muuttuu merkitykselliseksi vasta siinä vaiheessa, kun toinen liittyy siihen oman vahvistavan tai kiistävän merkityksensä (Löytönen & Sava, 2011). Kuvakirjalähtöisen opetusmenetelmän ydin on juuri aikuisen ja lasten välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus, kuinka yhdessä rakennetaan ja saadaan aikaiseksi hyvää. Pedagogiikka ja siihen pohjautuva opetusmenetelmä on aina riippuvainen eri ihmisten merkityksenannoista ja tulkinnoista (Niemi, 2013). Linna (1999) korostaa aikuisen osoittaman kiinnostuksen ja arvostuksen tärkeyttä lasten tekstistä löytämiä merkityksiä kohtaan, sillä se mahdollistaa lasten kriittisen lukutaidon kehittymisen. Sitä vastoin opettajan viestiessä etsivänsä tiettyä reaktiota tai vastausta kysymykseensä, lapset yrittävät mahdollisesti miellyttää opettajan toiveita ja heidän oma kehittymisensä jää toissijaiseksi (Linna, 1999, s. 107).

Ladson-Billings (1995) nostaa esiin Patricia Hilliardin, joka lähti toteuttamaan pedagogista opetusmenetelmää yhdistämällä oman kiinnostuksensa runouteen ja luokkansa mielenkiinnon rap-musiikkiin, ja tämän kautta he syventyivät oppimista edistäviin keskusteluihin sanoitusten ja kuvien merkityksistä sekä runouden ja rap-musiikin teknisistä osa-alueista (Ladson-Billings, 1995). Vastaavaa voi tapahtua mielestäni kuvakirjalähtöisessä opetusmenetelmässä, missä opettaja huomioi pedagogisesti perustelluissa kuvakirjavalinnoissa myös lasten mielenkiinnon kohteet antaen myös lasten itsensä osallistua käsiteltävien kirjojen valintaan ja tästä käsin lähtisi jatkamaan projektien toteuttamista yhdessä lasten kanssa. Toisin sanoen, lasten mielenkiinnon kohteet huomioon ottaen kuvakirjalähtöiseen opetusmenetelmään voisi yhdistää myös niitä osa-alueita, joista lapset eivät välttämättä jaksaisi juuri siinä omassa esiopetusryhmässä kiinnostua. Suvannon ja Ukkolan (2020) mukaan joskus aikuisen tekemillä kirjavalinnoilla on vaikutuksia lapsen ajatuksiin esimerkiksi yhteiskuntaan, kulttuuriin tai kasvatukseen liittyen. Tähän opettajien tulisi kiinnittää huomiota, sillä jo yksi kuva kuvakirjan sivulla voi jättää lapselle kauaskantoisen muistijäljen tiettyä asiaa tai piirrettä kohtaan (Suvanto & Ukkola, 2020).

Tuominen, Pulkka, Tapola ja Niemivirta (2017) nostavat esille lasten motivationaaliset taipumukset sekä niiden tunnistamisen tärkeyden, jotta oppilaiden yksilölliset erot pystytään huomioimaan ja toteuttamaan opetusta niistä lähtökohdista käsin (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017). Tällä periaatteella voidaan viitata mielestäni myös siihen, riittääkö lapselle valmiin esiopetusmateriaalin satujen kuunteleminen vai tulisiko hänen ennemmin saada konkreettinen kuvakirja luettavakseen tai täysin muunlainen opetusmenetelmä osaksi esiopetusta. Lerk-

kasen (2020) mukaan leikkilukemisessa lapsi jäljittelee ja muistelee kuvakirjan tapahtumia kertoessaan kuulemaansa satua uudelleen ääneen. Hän korostaa lapsen leikkilukemisen tärkeyttä, vaikka lapsi ei varsinaisesti vielä osaisikaan lukea, sillä se ja aikuisilta opittu lukemisen malli ovat tärkeitä kehitysvaiheita lapsen kehityksessä kohti luku- ja kirjoitustaitoa (Lerkkanen, 2020). Lerkkasen ja kollegoiden (2010) mukaan lukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen leikinomaisen toiminnan kautta auttaa kasvattamaan lapsen kielellistä tietoisuutta ja kirjaintuntemusta, jolloin lapsi havaitsee, miten puhuttu kieli muuttuu kirjoitetuksi kieleksi (Lerkkanen ym., 2010). Näin ollen opettajan suunnittelema pedagogiselle toiminnalle ja niille asetetuille tavoitteille on merkityksensä.

Linna (1999) kannustaa opettajaa lukemaan lapsille ääneen, jolloin hän tulee herättäneeksi lasten mielenkiinnon lukemista kohtaan ja vaikuttaa tällä koko ryhmän yhteishenkeen. On tärkeää hänen mukaansa kiinnittää opettajana huomiota siihen, miten itse voi toiminnallaan vaikuttaa lapsen lukuharrastamiseen positiivisesti. Hän korostaa aikuisen kontrollinhakuisuutta lasten lukemista kohtaan; kirjoista saatetaan pitää kokeita ja lukutunnit toistetaan samanlaisena. Nämä on osoitettu vaikuttavan negatiivisesti lapsen lukuharrastukseen (Linna, 1999, s. 19, 23–24). De Koningin ja kollegoiden (2019) kuvakirjan sisällön ymmärtämistä tutkivan tutkimuksen mukaan yhteisen lukemisen yhteydessä lapsille esitetyt ennalta määritetyt päättelykysymykset ovat lapsen päättelykyvyn kehittymiselle hyödyllisempää kuin lukeminen ilman esitettyjä kysymyksiä. Heidän mukaansa lapset tekivät vanhempiaan enemmän päätelmiä kuvakirjan tulevista tapahtumista, silloin kuin vanhemmat esittivät heille ennalta määritettyjä kysymyksiä. Vastaa-vasti vanhemmat olivat heidän mukaansa lapsia parempia tekemään ennakoituja päätöksiä silloin, kun ennalta määritettyjä kysymyksiä ei esitetty. He tulivat siihen tulokseen, että lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus lukemisen aikana vaikuttaa positiivisesti lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kaiken kaikkiaan kuvakirjoista esitetyt kysymykset kannustavat lapsia tekemään päätelmiä, mutta etenkin ennalta määritetyt päättelykysymykset auttavat kieli- ja päättelytaidoissa heikommassa asemassa olevia lapsia päätelmien teossa (de Koning ym., 2019). De Koningin ja kollegoiden (2019) tutkimus teetettiin lasten ja vanhempien välillä, mutta tutkimuksen tulokset ovat mielestäni merkittäviä myös esiopetukseen yhdistettäväksi, sillä myös suomenkielisiin kuvakirjoihin on olemassa valmiiksi esitehtyjä kysymyksiä lasten kanssa käytävissä vuorovaikutustilanteissa toteutettaviksi (ks. Haapsalo, Kirkkopelto & Repo, 2018, s. 8).

Moni lapsi oppii lukemaan tänä päivänä jo ennen kouluikää, mutta varsinaisesti peruslukutaidon oppiminen nousee perusopetuksen kahden ensimmäisen luokka-asteen eli alkuopetuksen

tavoitteeksi (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2016, s. 7). Jos tämän päivän lapsi oppii usein lukutaidon jo ennen perusopetuksen alkamista, onko asiat sittenkään huonosti lasten lukutaidon oppimisen kohdalla? Vai onko pikemminkin kyse siitä, että lapsi oppii lukemaan, mutta lukutaidon ylläpito ja mielenkiinnon lisääminen lukuharrastusta kohtaan ovat riippuvaisia oikeanlaisen opetusmenetelmän löytymisestä? Hakkarainen ja Brèdikytè (2013) nostavat esiin El’konin ajatuksen siitä, että välittäjän tulee olla itse kiinnostunut siitä mitä hän tekee, jotta hän voi saada toiset kiinnostumaan asiasta, sillä lapsilla on taipumus kiinnostua ensin esittäjästä ja vasta sitten ideasta (Hakkarainen & Brèdikytè, 2013, s. 70–71). Toisin sanoen opettajan tulee osoittaa omalla toiminnallaan ja eleillään olevansa kiinnostunut ja innostunut opettamastaan aiheesta, jotta saa myös lapset oman toimintansa kautta kiinnostumaan käsiteltävästä aiheesta. Tämän olen havainnut pitävän paikkaansa myös lapsiryhmissä, joissa lapset innostuvat aikuisen näyttäessä heille siihen mallia.

Laitisen (2018, s. 7) tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsen motivaation kehittyminen päiväkodissa sekä yksilön kiinnostuksen kohteet eri ympäristöissä ovat yhteyksissä lapsen lukemisen valmiuksiin ja ymmärtämisen taitoihin. Aerila ja Kauppinen (2019) vetoavat siihen, että opettajat kertoisivat lapsille lukemistaan kirjoista, näyttäisivät lukemisen esimerkkiä ja olisivat kiinnostuneita lasten lukemisesta. Heidän mukaansa usein voi olla niin, että opettaja tai vanhempi arvostaa hyvää kielitaitoa ja lukemista, mutta ei toimi itse esimerkkinä lapselle. He korostavatkin eri asioiden: pöydällä olevien kirjojen, kirjahyllyjen, kirjastovierailujen ja yhdessä käytyjen keskusteluiden olevan merkki lapselle aikuisen lukuharrastuksesta sekä lähiyhteisön suhtautumisesta kirjallisuuteen. Heidän mukaansa lapsi sosiaalistuu ympäristöönsä tarkkailemalla muita ja sitä, minkä näköisessä ympäristössä hän aikaansa viettää. Aikuisten lukemisen esimerkillä on suuri merkitys lasten lukemisasenteisiin, jotta lapsi voi samaistua pitämään lukemista tärkeänä ja mielekkäänä harrastuksena (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 19, 48).

Aerila ja Kauppinen (2015) nostavat esille kirjallisuussdiplomien mahdollisuudet lapsen lukuharrastuksen aloittamiseksi, mutta aikuisten tulisi huomioda, että yhdenlainen toteutustapa ei sovi kaikille lapsille ja tästä syystä yhden toteutustavan alta voi löytyä useampia laajentavia toteutustapoja. Tämän vuoksi vaihtoehtoiset, kirjallisuussdiplomien yksitáisten tehtävien toteutustavat tulisi ottaa myös huomioon. He kannustavatkin lapsiryhmán yhteisiin lukuhetkiin ja kuvakirjojen hyödyntámiseen, sillä kuvakirjat auttavat keskittymään käsiteltävään teemaan ja yhteiset lukuhetket kannustavat lukukokemusten jakamiseen (Aerila & Kauppinen, 2015, s. 35–36, 52). Solstadin (2015, s. 256) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat pystyvät kuvakirjaláhtöisessä työskentelyssä omalla käyttáytymisellään sekä vastaanottavalla ja kiinnostuneella

asenteellaan, erilaisilla tehtävillä ja oppimisympäristön muokkauksilla vaikuttamaan lasten panostukseen ja kehitykseen lukijoina.

4.3 Kuvakirjat esiopetusikäisen lapsen kehityksen tukena

Heikkilä-Halttunen (2015, s. 43, 49) nostaa esiin kuvakirjojen tarjoamat laajat mahdollisuudet, joiden kautta lapsella on tilaisuus saada käsiinsä koko universumi ja kulttuurisen identiteetin rakennusainekset. Karasman ja Suvilehdon (2014) mukaan kuvakirjojen kautta käsitellään useita lapsille tärkeitä aihealueita, jotka voivat olla suoraan lapsille kerrottuina tai koettuina liian vaikeita ymmärtää. He korostavat kuvakirjojen merkitystä antaa lapselle fiktion kautta toiveikkuutta tulevaisuudesta, voimaa selviytyä haastavista tilanteista, turvallisuuden tunteita epävarmoista elämäntilanteista, samaistumisen kohteita ja taitoja tunteiden käsittelyyn (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 19). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa vahvistetaan lapsen käsitystä omasta oppijuudestaan ja tarjotaan pedagogisia keinoja oman osaamisensa kehittämiseen (OPH, 2014a, s. 16).

Kuvakirjat käsittelevät lapselle ajankohtaisia aiheita, jotka ovat helpommin käsiteltävissä turvallisen matkan päästä tekstin ja kuvituksen kautta (Karasma & Suvilehto, 2014, s. 19). Heikkilä-Halttunen (2015) mukaan tästä syystä lapsi saattaa haluta kuulla saman kirjan yhä uudelleen, koska kirja toimii hänelle ikään kuin alitajunnan terapeutina, joka auttaa häntä sisäistämään mielessään käymiään asioita. Kun lapsi on saanut käsiteltä läpikäymänsä asian, on hän valmis siirtymään uuteen kirjaan (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 100). Sama kehityksen ilmiö voidaan havaita mielestäni etenkin päiväkodin pienissä lapsissa, jotka haluavat kerta toisensa jälkeen tulla aikuisen syliin ja olla siinä aivan hiljaa, vaikka heidän ympärillään toisten lasten leikit saattaisivat näyttää hyvinkin mielenkiintoisilta. Edellä mainitulla viittaa Nurmen ja kollegoiden (2018) esiin nostamaan John Bowlbyn kiintymyssuhdeteoriaan, jolla on mielestäni yhtäläisyyksiä myös Heikkilä-Halttunen esimerkkiin. Bowlbyn mukaan lapsen ja aikuisen tiivis ja vastavuoroinen suhde polveutuu lapsen ja huoltajan välisestä vastavuoroisesta kiintymyssuhteesta. Lapsi kykenee uusien taitojen harjoitteluun ja aikuisesta irrottautumiseen vasta, kun hänen perusturvallisuutensa on taattu ja voimavarat täytetty (viitattu lähteessä Nurmi ym., 2018, s. 35). Näin ollen voidaan todeta, että kuvakirjoilla on tärkeä rooli lapsen elämässä kehityksen eri vaiheissa.

Mutta miksi meille ei aina riitä pelkkä kirjan teksti, miksi kaipaamme sen rinnalle kuvan? Kuva on viestintäväline, joka välittää sanomaa (Hatva, 1993, s. 29). Kniffin (2017) mukaan visuaalisella kulttuurilla on vahva tapa ilmaista asioita ja muokata todellisuutta. Kuvallinen viestintä vaikuttaa osallisuuteen, ajatuksiin ja käyttäytymiseen, sillä niiden kautta on luettavissa tietty teksti, viesti ja kannanotto (Kniff, 2017, s. 455). Kuvallisen vaikuttamisen keinojen tarkastelu nousee esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kuvataiteen opetuksen tavoitteissa alkuopetuksessa, kahdella ensimmäisenä vuosiluokalla (OPH, 2014b, s. 144). Esi- ja alkuopetuksessa lasten kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun kehittymistä tuetaan monipuolisilla työskentelytavoilla sekä kannustamalla lapsia havainnoimaan ja tulkitsemaan moniulotteista visuaalista ympäristöään, kertomalla ajatuksistaan ja itse tuottamistaan kuvista (OPH, 2014a; s. 32; OPH, 2014b, s. 144–145). Kuvan on ajansaatossa sanottu kertovan enemmän kuin tuhat sanaa, mutta Hatvan (1993, s. 29) mukaan kuvat ovat hyvinkin tulkinnallisia, koska kuvien kautta pystyy valehtelemaan tai vastaavasti puhumaan totta.

Happonen (2007) toteaa kuvakirjan tutkijoiden kyseenalaistavan kuvakirjojen narratiivisuuden ja viittaa tällä Perry Nodelmaniin, jonka mukaan ilman tekstiä kuvakirjojen tulkinta kumpuaa katselijan omista muistoista (viitattu lähteessä Happonen, 2007, s. 54–55). Tutkimusten mukaan lapsilla on taito verrata omia kokemuksiaan kuvakirjojen kuviin (Suvanto & Ukkola, 2020). Täten on mielestäni hyvin tärkeää käsitellä lasten kanssa kuvakirjojen kuvitusta ja keskustella niiden synnyttämistä tunteista ja ajatuksista. Hatva (1993) korostaa kuvien katsojalle jäävän taiteilijan ennaltasuunniteltujen tunnetilojen ja kuvien synnyttämien sanomien tulkitseminen. Tällä tavoin syntyy hänen mukaansa taiteilijan ja katselijan välistä vuoropuhelua, joka vapauttaa katselijan voimakkaita ja vaikeaselitteisiäkin tunteita. Tunteiden herättelyn lisäksi taiteen tarkoitus on lisätä tietoa ja harjaannuttaa merkityksenantoa, sillä esimerkiksi yhden kuvan tarkastelu on vain osa kertomusta, joka saavuttaa täydellisen merkityksellisyytensä vasta yhdistettynä tekstiin tai toisiin kuviin (Hatva, 1993, s. 36–37). Nykyisissä kuvakirjoissa kuva ja teksti ovat yhä enemmän vuorovaikutuksessa keskenään, ja tästä syystä kuvakirjojen kuvia ei voida sivuuttaa (Aerila & Sarmavuori, 2010, s. 35).

Koivurovan (2010) mukaan taidekuvia on olemassa valtavasti ja kuvakulttuurin olevan jatkuvassa muutostilassa, joten oppilaiden kriittisen kuvailutaidon kasvattaminen on yksi kuvataideopetuksen keskeisistä tehtävistä. Tämä tekee peruskoulun kuvataidekasvatuksesta entistä merkittävämmän oppiaineen (Koivurova, 2010, s. 19). Tämän voi yhtä lailla yhdistää mielestäni myös esiopetukseen, sillä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan lap-

sen kannustamista erilaisten kuvien ja niiden ominaisuuksien tulkintaan sekä niiden herättämien ajatusten kerrontaan. Näiden lisäksi lapsen päästessä konkreettisesti toteuttamaan itseään moniaistisesti, tuetaan lapsen kuvallisen ajattelun ja kuvailmaisun kehittymistä (OPH, 2014a, s. 32). Heikkilä-Halttunen (2015) pohtii lasten potevan mahdollista konkreettista kuvaähkyä, sillä aistiärsykkeiden määrä on tänä päivänä hyvinkin monikanavaista. Tästä syystä lastenkirjat ovat hänen mukaansa kilpailutilanteessa visuaalisuudessaan, mikä on alkanut näkyä myös lastenkirjojen kuvituksissa. Hän ei kuitenkaan pidä tilannetta uhkaavana, vaan pikemminkin kirjanluku voi sitä vastoin olla arjen helpottava hetki pysähtyä kirjan ja kuvan äärelle pitkäksi aikaa ja toistaa tilanne myöhemmin uudelleen (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 64).

Heikkilä-Halttunen (2015, s. 19) mukaan kuvakirjoilla on suuri merkitys lapsen kielelliselle kehitykselle. Mursula ja Tiainen (2020) nostavat esiin myös runojen, lorujen ja riimien hyödyntämisen kielen harjoittelussa, rytmittämisen kehittämisessä sekä sarjamuistin harjoittamisessa harjoiteltaessa lapsen lukutaidon kehittymistä esi- ja alkuopetuksessa (Mursula & Tiainen, 2020). Suvannon ja Ukkolan (2020) mukaan kuvakirjat auttavat lapsia muodostamaan syy-seuraussuhteita asioiden välille, mikä auttaa heitä kuvailemaan ja muodostamaan juonellisia tarinoita. Näissä tarinoissa on heidän mukaansa havaittavissa jo kertomuskieliopillisia rakenteita, jotka on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) alkuopetuksen tavoitteisiin (OPH, 2014b, s. 107; Suvanto & Ukkola, 2020).

Lasten monilukutaito kehittyy aikuisen esimerkin ja monipuolisen tekstiympäristön ja toiminnan avulla (OPH, 2014a, s. 18). Laitisen (2018, s. 7) tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapsen motivaation kehittyminen päiväkodissa sekä yksilön kiinnostuksen kohteet eri ympäristöissä ovat yhteyksissä lapsen lukemisen valmiuksiin ja ymmärtämisen taitoihin. Satujen kuuntelun lisäksi, lapsi oppii työskentelemään, keskustelemaan ja problematisoimaan satujen avulla (Tuomiemi, 1998, s. 61). Monipuolisen taiteen ja kulttuurin näkeminen ja kokeminen vahvistaa lasten itseilmaisutaitoja ja auttaa heitä ymmärtämään ja arvostamaan taidetta ja kulttuuriperintöä (OPH, 2018, s. 43). Heikkilä-Halttunen (2015) mukaan on huomioitavaa, että kuvakirjat eivät ole ainoastaan vain alle kouluikäisiä lapsia varten, sillä ne puhuttelevat yhtä lailla myös ala- ja yläkouluikäisiä lapsia ja nuoria sekä aikuisia. Ne tarjoavat kaikille lohtua ja voimaa, auttavat pohtimaan arjen tilanteita ja puhuttelee kutakin ikäryhmää omalla, erityisellä tavallaan, jonka kukin käsittelee omassa, yksilöllisessä tulkintakehyksessään (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 19, 51–52; Karasma & Suvilehto, 2014, s. 52).

4.4 Kuvakirjat; taidetta vai pedagogiikkaa

Lastenkirjallisuuden käytön mahdollisuuksien voidaan sanoa olevan jopa rajattomat ja kuvakirjan olevan itsessään kuin taideteos, mutta Weinrich (2000) tuo esille Per Højholtin vahvan mielipiteen ajatusta vastaan, sillä Højholtin mukaan lastenkirjallisuus on yhdistettävissä pedagogiikkaan, mutta sitä vastoin ei taiteeseen (viitattu lähteeseen Weinrich, 2000, s. 107). Tämä antaa syyn pohtia onko kuvakirjan luoma taideteoksellinen ilmaisuasua sittenkin vain katsojan itsensä tuottama illuusio, onko kuvakirjat itsessään edes pedagogiikan esiintymismuotoja? Weinrichin (2000) mukaan pedagogiikan ja lastenkirjallisuuden yhdistäminen mahdollistaa lukijan osaamisen huomioonottamisen, koska teksti muuttuu viestinnäksi ilmaisun sijaan. Pedagogiikka sen sijaan luo taiteelle ennakkoehdot ja rajoittaa taiteen ilmaisua (Weinrich, 2000, s. 109). Mielestäni Weinrichin logiikka pedagogiikan piirtämistä raameista taiteen ilmaisun ympärille on perusteltua, sillä jos kuvakirjan teksti, joka on usein hyvinkin kasvatuksellista ja tarkoituksenhakuista, luodaan ennen kuvitusta, voidaan pohtia, onko kyse enää taiteen tuomasta vapaudesta. Samaa vertailua voidaan mielestäni havaita Weinrichin (2000) viittauksessa Dahrendorfin mielipiteeseen aikuisten valitsemien lastenkirjojen yhteydestä lastenkirjallisuuden kehitykseen ja lapsen kehittymiseen, tai Virkin (2015) pohdintaan aikuisten hallinnasta esteenä lasten luovuuden ja mielikuvituksen kehittymiselle (Virkki, 2015, s. 92–93; Weinrich, 2000, s. 59). Eri asiat vaikuttavat usein toisiinsa ja mahdollistavat tai estävät toisen toteutumista, mutta on syytä pohtia, kieltäkö toisen estäminen siltikään toisen olemassaoloa. Toisten kunnioitusta ja arvostusta voi opetella ja opettaa lapsille monien asioiden kautta, esimerkiksi kandidaatin tutkielmani kontekstissa kuvakirjojen kautta. Lapsen monipuoliset oppimiskokemukset ja niissä syntyvät arvostavat vuorovaikutustilanteet ja kannustavat palautteet vahvistavat lapsen minäkäsitystä (OPH, 2014a, s. 14).

On tärkeää kertoa lapsille, kuka on kirjan kirjoittaja ja kuvittaja, ja tällä tavoin toimia esimerkiksi lapsille, että kunnioitamme ja arvostamme jokaisen tekemää työtä (Poikela, 12.10.2018). Taidekasvatus on väylä toisten ihmisten arvostamiseen ja yhteisöllisyyden muodostamiseen sekä lapsen monilukutaidon kehittämiseen (Ruokonen, 2020, s. 6–7). Heikkilä-Halttunen (2015) mukaan lapsen ja aikuisen yhteiset lukuhetket, joissa on tavoitteena löytää lastenkirjan tarkoista ja yksityiskohtaisista kuvista tiettyjä yksityiskohtia, antavat lapselle onnistumisen iloa. Tällaisten tehtävien esikuva löytyy hänen mukaansa maalaustaiteen historiassa, jossa renessanssiajan taidemaalarit Pieter Brueghel ja Hieronymos Bosch käyttivät maalauksissaan tarkkoja yksityiskohtia kiinnostusta herättävän katselun aikaansaamiseksi (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 65). Mielestäni Brueghelin ja Hieronymosin käyttäminen kuvalukutaidon esikuvana,

viittaa vahvasti siihen, että kuvakirjat ovat osa pedagogiikkaa ja tässäkin merkityksessä tärkeä osa kuvakirjalähtöistä opetusmenetelmää. Sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opetussuunnitelmissa puhutaan sanataiteesta yhtenä ilmaisun muotona, joissa alkuopetuksen kontekstissa korostetaan vielä sanataiteen huomioimista kirjoittamisessa ja tulkitsemisessa (OPH, 2014a, s. 32; OPH, 2014b, s. 104).

Tenhun (2019) mukaan taide on osa yhteiskuntaa ja inhimillistä olemista, jossa taideteoksesta itsestään voi puhua toiminnasta ympäröivän todellisuuden kanssa, jossa sen kohtaajan tulee olla aktiivinen ja valmis kokemiseen. Hän nostaa esiin taidekasvatuksen piirin uskomuksen siitä, että ihmisen kasvun kannalta on merkityksellistä taiteesta syntyneet kokemukset, koska ne vaikuttavat ihmiseen omalaatuisella ja arvokkaalla tavalla (Tenhu, 2019, s. 59–60). Saastamoisen ja kollegoiden (2011) mukaan taiteen ja pedagogiikan yhdistyessä, ovat molemmat niistä samanarvoisia ja toisistaan vaikutteita ottavia, ja tällöin voidaan puhua taidepedagogiikasta, jossa taide on läsnä kasvatus-, opetus- ja oppimistilanteissa (Saastamoinen ym., 2011). Näillä argumenteilla kuvakirjalähtöisen opetusmenetelmän voi sanoa olevan myös taidekasvatusta ja täten merkittävä työtapasi esiopetuksen pedagogiikan kehittämisessä, mikä on noussut tavoitteeksi useissa arviointiraporteissa (ks. Hujala ym., 2012; Repo ym., 2019).

4.5 Kuvakirjat esiopetuksen opetusmenetelmänä

Aerilan ja Kauppinen (2019) mukaan lapsille ääneen lukeminen kannattaa, sillä parhaimmat lukijat ovat PISA-tulosten mukaan nuoria, joille on luettu ääneen 13-vuotiaiksi saakka. Heidän mukaansa yhdessä lukeminen ja keskustelut edesauttavat hyvään lukutaitoon (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 49). Silti on syytä pohtia, kuinka kauan lapset jaksavat istua paikallaan opettajajohtoisissa työtavoissa vai tulisiko lasten osallisuutta lisätä. Aerila ja Kauppinen (2019) vetoavat toiminnallistamaan lukemistapahtumia, jotta vilkkaimmatkin lapset jaksavat kiinnostua lukemisesta. Suunnittelu vaatii heidän mukaansa panostusta aikuiselta, jonka tehtävänä on löytää lukemiselle aikaa. Lukemista voi toteuttaa monilla eri tavoilla ja monessa eri paikassa, ja tästä syystä aikuisten tulisi pohtia, missä he itse mieluiten lukisivat kirjaa ja siirtää nämä ajatukset opetuskäytäntöön vastaavasti lasten mielenkiinnot ja näkemykset huomioiden (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 49, 51).

Virkin (2015) tutkimuksen tuloksissa korostuu leikin tärkeys esiopetusikäisten lasten toiminnassa. Leikeissä lapsille tarjoutui hänen mukaansa mahdollisuus omiin päätöksiin ja valintoi-

hin, mutta aika oli aikuisten toimesta rajoitettua, mikä vastaavasti rajoitti lasten luovuuden käyttöä ja täten leikin omaehtoista suunnittelua ja laajentumista (Virkki, 2015, s. 92–93). Hakkaraisen & Brèdikytèn (2013) mukaan yhteisleikkien vähenemisen syynä voi olla yhteisten leikki-ideoiden puuttuminen ja tästä syystä he korostavat satujen ja tarinoiden käytön mahdollisuutta lasten leikin kehittämisen ja tarinoinnin alkuna. Satujen ja tarinoiden hitaampi tempo korostuu heidän mukaansa pitkäkestoisen leikin suunnittelussa, nopeatempoisten leikki-ideoiden ja niistä seuraavien nopeasti sammuvien leikkien sijaan. Sadut ja tarinat jättävät tilaa lasten mielikuvitukselle antaen samalla epäsuoria ohjeita ja opettaen inhimillisiä perusarvoja (Hakkarainen & Brèdikytè, 2013, s. 92–93). Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja kannustaa lapsia kokeilemaan ja käyttämään erilaisia työtapoja sekä rohkaisee lapsia aloitteellisuuteen, sillä leikkiminen auttaa lapsia laajentamaan osaamistaan eri tiedon- ja taidonaloilla sekä hahmottamaan ympärillä olevaa yhteiskuntaa (OPH, 2014a, s. 12, 28).

Oman kokemukseni mukaan lapset tarvitsevat tietyn aikaa kuvakirjan läpikäymiseen ennen kuin tarina siirtyy oma-aloitteisesti lasten leikkeihin mukaan ja vastaavaa myös Solstad (2015, s. 256) sai selville tutkimuksessaan, jossa selvisi, että yhden tai useamman lapsen täytyy tuntea kirja entuudestaan, jotta se voi mahdollistaa oma-aloitteisen leikin syntymisen ja vahvempien tunnereaktioiden esiin tulemisen. Voi siis todeta, että lapselle tulee antaa yksilöllisesti aikaa niin kirjan lukemiseen, sen tuoman tiedon sisäistämiseen kuin myös itsensä ja sadun siirtämiseen osaksi leikkiä. Kuvakirjojen kautta lapset poimivat oppimansa leikkeihinsä ja pystyvät yhdistämään opitut asiat satujen kautta arjen eri tilanteisiin, mutta samanaikaisesti opettajan tulee antaa tälle riittävästi aikaa ja tarjota siihen mahdollisuuksia. Solstadin (2015) mukaan aikuisen ääneen lukeman kuvakirjan seurauksena lapset neuvottelivat kuvakirjan merkityksistä ja leikkittelivät niillä luoden samalla uusia merkityksiä. Hänen mukaansa kirjanlukeminen vaikutti lasten keskinäisiin rooleihin ja vaikutusmahdollisuuksiin sekä satu siirtyi lasten mukana leikkeihin, joissa lasten moniaistiset tulkinnat tulivat hyvin selville (Solstad, 2015, s. 254–256).

Poikela (2020) korostaa musiikin olevan satua, johon liittyy mielikuvitusta, äidinkieltä ja empatiaa. Hän nostaa esille nonverbaalin viestinnän voiman viittaamalla Sergei Prokofjevin musiikkisatuun 'Pekka ja susi', jossa jokaisen eläimen äänenä toimii jokin soitin. Musiikkia ei tulisi sivuuttaa kuvakirjalähtöisestä opetusmenetelmästä, sillä musiikin avulla on mahdollista laajentaa satujen repertuaaria niin laajalle kuin mielikuvitus kantaa (Poikela, 2020). Lasten oman mielikuvituksen käyttö vahvistuu Hakkaraisen ja Brèdikytèn (2013, s. 92–93) mukaan satuihin ja tarinoihin samaistumisen ja niiden tuottaman tunnekokemuksen seurauksena. Kokeukseni mukaan lasten kuvakirjojen lukeminen, taustalla soivan musiikin vahvistamana, lisää

esiopetusikäisten lasten keskittymiskykyä ja mielenkiintoa satua kohtaan. Samalla hetkellä musiikki jättää kuvakirjaan yhdistettynä äänijälkiä lapsen mieleen, ja lapselle avautuu mahdollisuus sadun muistelemiseen pelkän musiikin jättämien jälkien avustuksella. Myös Suvannon ja Ukkolan (2020) mukaan lapsi oppii kertomaan kuvakirjan tapahtumat alusta loppuun ulkomuistinsa avulla sen jälkeen, kun samaa kirjaa on luettu useamman kerran ja käsitelty monipuolisesti. Näin tullaan harjoitelleeksi myös vuorovaikutteista lukemista (Suvanto & Ukkola, 2020).

Yksi ja sama kuvakirja voi toimia esiopetusryhmän koko lukukauden toiminnan pohjana. Ylösen (1998) tutkimuksessa oli 'OZ-maan taikuri' -satu viipynyt tarkoituksenmukaisesti yhdessä päiväkodissa puoli vuotta, jossa kirjaa luettiin vain tiettyinä ajankohtina. Siitä huolimatta kirjan tarinaa pidettiin hänen mukaansa yllä kuvataiteen, musiikin, draaman ja liikunnan keinoin niinä hetkinä, jolloin sitä ei viety kerronallisesti eteenpäin. Lapset saivat toteuttaa nukketeatteria ja iso projekti päättyi keväthuhlanäytelmään (Ylönen, 1998, s. 50–53). Lasten kuvakirjojen hyödyntäminen on rajatonta, mielikuvituksen siivittämää, joiden pohjalta lapset helposti haluavat Linnan (1999) mukaan myös itsenäisesti luoda jotain uutta. Erilaiset kirjojen tekstit ja lasten innostuneisuus mahdollistaa erilaisten taidemuotojen toteuttamisen (Linna, 1999, s. 60–61).

Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) toteavat tutkimusten osoittavan, että opettajat eivät käytä oppimisen kannalta tehokkaimpia keinoja lapsen oppimisen edistämiseksi ja tästä syystä he ovat nostaneet esiin erilaisia toimintamuotoja kuvakirjalähtöiseen opetusmenetelmään. Text talk -toimintatavassa lapsen huomio kiinnitetään heidän mukaansa tarinan pääkohtiin jo lukemisen aikana, jolloin vuorovaikutuksellisuus ja syvälinen ymmärtäminen syventyy opettajan esittämien kysymysten ansiosta. Tämä vaatii kuitenkin heidän mukaansa opettajilta kuuntelua ja ymmärtämistaitoa olla hyväksymättä heti lasten puutteellisia vastauksia, vaan esittää tarvittaessa jatkokysymyksiä, jotta lasten ymmärtämistaidot kehittyvät pintatasosta syvemmälle vuorovaikutuksen avulla. Toisena menetelmänä he nostavat esille Parisin ja Parisin kehittämän toimintamallin, jonka tarkoituksena on ymmärtämisstrategioiden opettamisen. Ensimmäisessä vaiheessa heidän mukaansa opitaan tunnistamaan tarinan pääelementit, joita ovat ”tilanne, hahmot, laukaiseva tapahtuma, ongelma ja ratkaisu”. Tämän jälkeen yhdistetään tarinan tapahtumia tuttuihin tunteisiin, minkä jälkeen käydään läpi tarinan erilaisia tilanteita ja lopulta mietitään miten tarinan voisi kertoa uudelleen, jonka jälkeen koko projektiin yhdistetään kaikki aiemmin läpikäyty (Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010).

Luomaniemi, Lepola ja Salmela (2010) tuovat esille myös Ritva-Liisa Orvoston kehittämän Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin, jossa vanhemmat sitoutuvat lukemaan lapselleen

kaksi kertaa viikossa seitsemän minuutin mittaisen tiivistelmäsadun, jota opettaja käsittelee esiopetusryhmässä monipuolisesti seuraavana päivänä lasten kanssa muun muassa lukemisen, kuvataiteen ja kertomisen keinoin sekä koko ryhmän että pienryhmän kesken (Luomaniemi, Lepola & Salmela, 2010). Tämä menetelmä on mielestäni huomioonotettava, sillä Leino ja kollegat (2016) korostavat PIRLS-tutkimuksen tuloksissa perheiden vahvaa vaikutusta ja merkitystä lapsen lukuharrastuksen kehityksessä (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2016, s. 34). Hujalan ja kollegoiden (2012, s. 59) tekemän tutkimuksen mukaan esiopetusryhmän lasten huoltajat kaipaavat esiopetuksen ja kodin välille enemmän yhteistyötä, joissa heitä osallistettaisiin enemmän. Linna (1999) tuo esiin vielä taidenäyttelyn pitämisen huoltajille kirjallisuuslähtöisen työskentelyn seurauksena. Tällä tavoin tuodaan hänen mukaansa esille kuvakirjojen käyttö opetusmenetelmänä, mikä tukee ja kannustaa huoltajien kotona tapahtuvaa kasvatustyötä lasten lukuharrastuksen kehittämisessä (Linna, 1999, s. 61). Tämä on yhtä lailla hyvä esimerkki siitä, jossa huoltajat pääsevät osallistumaan esiopetusryhmän toimintaan. Valtioneuvoston asetuksen (422/2012, 5 §) mukaan yhteistyö kotien ja huoltajien kanssa on yksi esiopetuksen erityisistä tavoitteista lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa sekä sosiaalisten taitojen ja itsetunnon vahvistamisessa. Tässä asetuksessa korostuu leikin ja positiivisten oppimiskokemusten tärkeys, joka vastaavasti nostaa mielestäni opettajien roolin vahvasti esille esiopetuksen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä (422/2012, 5 §).

5 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielmassani pohdin mikä on kuvakirjojen tilanne esiopetuksessa ja tulisiko kuvakirjoja ajatella pedagogiikan vai taiteen näkökulmasta. Lisäksi toin esille, miksi kuvakirjat ovat hyödyllisiä lapsen kehitykselle sekä mitä kuvakirjojen käyttö tarjoaa esiopetuksen opetusmenetelmiin. Myös opettajan rooli ja esimerkki on merkityksellinen kaiken tämän keskuudessa. Alasuutarin (2011, s. 267) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista teoreettisen viitekehyksen muuttuminen tai täsmentyminen tutkimuksen edetessä, mitä tapahtui myös oman tutkimukseni eri vaiheissa, kun tiedon määrä ja omat tavoitteet täsmentyivät. Lastenkirjallisuus kuuluu esiopetusryhmien arkeen, mutta kokemukseni mukaan on täysin yksikkökohtaista, kuinka kokonaisvaltaisesti lastenkirjallisuutta ja eritoten kuvakirjoja hyödynnetään esiopetusryhmän arjessa. Useissa tutkimuksissa nousi esiin aikuisen (opettajan tai huoltajan) antaman esimerkin ja kannustuksen merkitys lapsen lukemisen motivaatiota ja kiinnostusta kohtaan (esim. Aerila & Kauppinen, 2015; Linna, 1999; OPH, 2014a; OPH, 2014b; Solstad, 2015). Aikuinen toimii mallina lapselle ja lapsi kopioi aikuisen käyttäytymistä omaan käytökseensä. Jos aikuinen osoittaa välinpitämättömyyttä kirjoja kohtaan, välittyy se myös lapsen käytösmalleihin. Esiopetuksesta tulee tehdä mielenkiintoista ja monipuolista, jotta se jaksaa innostaa ja motivoida lapsia.

Karvin tutkimuksen mukaan esiopetusyksiköiden esiopetuksen laatu vaihtelee yksiköittäin (Hujala ym., 2012, s. 27). Hallitus on reagoinut muutostarpeille ja tavoitteena on muodostaa esi- ja alkuopetuksesta yhteneväinen kokonaisuus (OKM, 2020b). Siltikään mikään hanke tai tuki ei takaa yksistään toiminnan muutosta, vaan muutokseen on myös opettajien kyettävä kantamaan kortensa kekoon. Linnan (1999) mukaan kirjallisuuden tunnetaito-opetusten ja näihin liittyvien itsetutkiskelujen myötä, lapsi samaistuu kirjallisuuden hahmoihin. Kun aikuinen huomaa kirjallisuuden tarjoamat mahdollisuudet, hän ymmärtää, että kehityksen tärkeät rakennusaineet löytyvät juuri kirjojen kansien välistä (Linna, 1999, s. 15–16).

PIRLS- ja PISA-tulosten valossa kiinnittäisin huomiota etenkin poikien kiinnostuksen ylläpitämiseen ja oikeanlaisten työtapojen löytymiseen, unohtamatta kuitenkin jokaisen lapsen yksilöllistä huomioista (ks. Leino ym., 2016, s. 19; OKM, 2019). Ylösen (1998) tutkimuksessa kävi ilmi, että suuressa lapsiryhmässä aikuisen on vaikea havaita, ymmärtääkö lapsi todella sadun käsitteitä, jos lapsi seuraa hiljaa muiden mukana sadun etenemistä. Jos lapsi poimii sadusta jonkun tietyn kohdan eikä ymmärrä sitä tai käsittää sen väärin, voi siitä olla enemmän haittaa kuin hyötyä toiminnan jatkuvuuden kannalta (Ylönen, 1998, s. 165). Tämä nousi Hujalan ja kollegoiden (2012) mukaan esille myös esiopetuksen laadun arvioinnissa, jonka mukaan lapsi

ei opi, jos hän ei ymmärrä läpikäytäviä käsitteitä. Tällainen epävarmuus ja lapsista huokunut pitkästyneisyys aiheutti havaintokäyntien kokemusten mukaan lapsiryhmissä yleistä levottomuutta, käyttäytymishäiriöihin ja poissaolevuuteen. Lisäksi heidän mukaansa vaikeat työtavat ja pitkästyttävä opetus aiheutti lapsissa levottomuutta eivätkä he jaksaneet keskittyä (Hujala ym., 2012, s. 63). Ylönen (1998) korostaa, että oikeanlainen esitystapa auttaa myös levottomia lapsia kiinnostumaan toiminnan toteutuksesta (Ylönen, 1998, s. 165). Lapsia kannustetaan yhteisöllisyyteen sekä tuomaan esille omia mielipiteitään ja käsityksiään (OPH, 2014a, s. 15).

Esiopetukseen on suunniteltu myös erilaisia kirjallisuusdiplomeja opetustyön tueksi, mutta kokemuksen mukaan on täysin yksikkö- ja opettajakohtaista kuinka paljon kirjallisuusdiplomeja hyödynnetään ja vastaavasti kuinka paljon opettajat tuovat omaa kirjallisuuslähtöistä toimintaa opetusryhmiensä arkeen. Ei ole yhtä oikeaa tapaa toimia tässäkin asiassa, mutta tarjottuja toimintamahdollisuuksia ja -ehdotuksia oman suunnittelun ja opetuksen tueksi on löydettävissä, jos niitä haluaa hyödyntää. Kirjallisuusdiplomien tavoitteena on kannustaa ja innostaa esiopetuksessa olevia lapsia lukemisharrastuksen pariin monipuolisten lastenkirjallisuuslajien ja niiden tarjonnan myötä. Esiopetusryhmään suunnitellun Lukuhöperö-diplomitoinnin kautta tuetaan myös lasten tunne- ja sosiaalisia taitoja sekä vahvistetaan lasten alkavaa tai jo alkanutta lukutaitoa ja sen kehittymistä (Oulun kaupunki, n.d.).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa lapsilähtöistä toiminnan suunnittelua, jonka tarkoituksena on lapsen myönteisen minäkuvan ja oman oppijakäsityksen vahvistaminen (OPH, 2014a, s. 12). Jotta opettajat voivat suunnitella laadukasta esiopetusta, heidän on tunnettava ryhmänsä lapset ja siten toteuttaa opetusta ja toimintaa, joka huomioi jokaisen lapsen ja hänen tarpeensa. Linnan (1999) mukaan lukeminen on ajattelua ja merkityksien rakentamista, ja hän kehottaa opettajia ajattelemaan rohkeasti ääneen ja tulkitsemaan kirjojen kuvitusta mallintaakseen tapaa myös lapsille. Tämän kautta lapset oppivat tekemään hänen mukaansa myös itse havaintoja, he pystyvät jakamaan tekemiänsä havaintoja ryhmässä ja oppivat, miten kunkin oma tausta voi vaikuttaa siihen, millaisia havaintoja ja merkityksiä teksteistä poimimme ja miten tulkinnat voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia (Linna, 1999, s. 21–22).

5.1 Pohdinta

Koin kandidaatin tutkielman tekemisen olleen samalla tutkimusmatka itseeni miettiessäni, miten haluan tutkielmallani vastata ajankohtaiseen tarpeeseen ja miten haluan tuoda kuvakirjaläh-

töistä opetusmenetelmää esiopetusryhmien tietoisuuteen aiempien tutkimusten, arviointihankkeiden sekä omien kokemusteni valossa. Tästä prosessista opin myös itse uutta, joten tämä tutkimusmatka ei ollut turha siitäkään näkökulmasta. Tutkimuksen haasteena kohdallani oli aihepiirin rajaaminen. Aihealueena kuvakirjalähtöinen opetusmenetelmä on erittäin mielenkiintoinen ja sitä pystyy tutkimaan hyvinkin laajasti monesta eri suunnasta lisäämällä siihen uusia näkökulmia. Tutkimussuunnitelmasta kandidaatin tutkielman kirjoittamiseen, aihealue oli karata kohdallani käsistäni ja jouduin tekemään tiukan rajauksen, mitä tulen lopulta käsittelemään kandidaatin tutkielmassani. Ne tutkimusalueet, joita olisi ollut mielenkiintoista tutkia myös tässä vaiheessa, mutta eivät silti täysin olleet relevantteja kandidaatin tutkielman rajalliseen sivumäärään ja rajattuun aihealueeseen nähden, jätin suosiolla mahdollisiksi lähteiksi pro gradu -tutkielmaani varten. Tutkimiselle tyypillisesti, toisia ovia sulkemalla, toisia ovia avautuu. Ja niin tutkielmani lähti etsimään kuin varkain suuntaansa aivan uusille alueille, mitkä olisivat osuneet mielestäni täydellisesti tämän tutkimuksen alueelle. Myös nämä haarat jätin myöhempää käyttöä varten. Voin silti todeta tutustuneeni kontekstiini hyvin kattavasti, vaikka kaikki ei tullut vielä kirjoitetuksi. Metsämuurosen (2011) mukaan oman tutkimuksen aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen on hyödyllistä ja tärkeää tutustua, koska tieteellisellä tiedolla on tapana kasaantua. On kuitenkin muistettava olla tarkkana siitä, mikä on oman tutkittavan ilmiön kannalta oleellista tietoa, mitä tietoa on oikeasti saatavilla ja mikä omassa tutkimusongelmassa on niin kiintoisaa, että siitä kannattaa ottaa lisää selvää (Metsämuuronen, 2011, s. 39–40).

Tarkoitukseni on jatkaa saman aihealueen parissa myös pro gradu -tutkielmaan sillä erolla, että laajentaisin kontekstin koskemaan esi- ja alkuopetusta, joka on kiinnostuksen kohteeni ja samalla Opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämiskohde varhaisten perustaitojen oppimisessa ja esi- ja alkuopetuksen yhtenäisemmän kokonaisuuden saavuttamisessa (OKM, 2019). Pro gradu -tutkielma olisi mahdollista toteuttaa toimintatutkimuksena, sillä Heikkisen (2018) mukaan lähestymistapana tunnettu toimintatutkimus pyrkii saamaan tietoa siitä, miten käytännöntyötä voisi suorittaa vielä paremmin ja löytää tietoa, joka auttaa kehitystyössä (Heikkinen, 2018).

6 Lähteet

- Aerila, J.-A. & Sarmavuori, K. (2010). Kuvakirjat ja sadut porttina kirjallisuuden maailmaan ja osana varhaiskasvatusta. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 31–44). Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.). *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (17–33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2018). *Mun ja Sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä* (3. p.). Helsinki: Lasten Keskus.
- Hakkarainen, P. & Brédikyté, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Mikkeli: Kogni.
- Happonen, S. (2007). *Vilijonkka ikkunassa. Tove Janssonin muumiteosten kuva, sana ja liike*. Helsinki: WSOY.
- Hatva, A. (1993). *Kuvittaminen*. Helsinki: Rakennustieto.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 182–194) (5. uud. p.). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-516-0>
- Hellström, M. (2007). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., ... Korkeakoski, E. (2012). *Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61*. Jyväskylä. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_61.pdf

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa (toim.) & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). [Adobe Digital Edition -versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Kansanen, P. (2014). *Opetuksen käsitemaailma* (2. p.). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-838-3>
- Karasma, K. & Suvilehto, P. (2014). *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Helsinki: BTJ Finland.
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa* (väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kirjastot.fi (n.d.). Lasten ja nuorten lukemisen ja lukutaidon edistäminen kirjastossa. Haettu 09.10.2020 osoitteesta https://www.kirjastot.fi/lanu/kampanjat-pelit-diplomit?language_content_entity=fi
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 62–74). (5. uud. p.). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-825-3>
- Knif, L. (2017). Osallisuuden tilat kuvataidekasvatuksessa. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 449–479). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koivurova, A. (2010). *Kuvien rajat. Toivotut ja torjutut kuvat kuvataidetunnin sosiaalisessa tilassa* (väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63794/Koivurova.Anniina.Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20263.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- de Koning, B. B., Wassenbugh, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E. & van Steensel, R. (2019). Inferencing questions embeddes in a children's book help children make more inferences. *First Language*, 40(2), 172–191. <https://doi.org/10.1177%2F0142723719894770>
- Kuosmanen, S. (1981). *Taide päiväkotien toiminnassa. Valtakunnallinen selvitys päiväkotien taidekasvatustoiminnasta ja -välineistöstä*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

- Kyrönlampi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. (2020). Johdanto. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 9–13). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, S. (2018). *Development of children's motivational orientations from ages 4 to 9: Stability and changes of motivational profiles before school-age as a function of early language skills* (väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146409/AnnalesB466_Laitinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., ... Vetteranta, J. (2019). Pisa 18 ensituloksia; Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2016). Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Haettu osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>
- Lehtonen, M. (2003). Puoli vuosisataa lastenkirjailijana – Zacharias Topelius. Teoksessa L. Huhtala (toim.), K. Grönn (toim.), I. Loivamaa (toim.), M. Laukka (toim.), *Pieni suuri maailma. Suomalaisen lasten- ja nuortenkirjallisuuden historia* (s. 20–31). Helsinki: Tammi.
- Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus*, 41(2), 116–128. https://www.researchgate.net/publication/285029301_Luku-_ja_kirjoitustaidon_seka_motivaation_kehitys_esi-_ja_alkuopetusvuosina
- Lerkkanen, M-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 153–168). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524519571>
- Linna, H. (1999). *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Helsinki: WSOY.

- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. (2010). Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 1–16). Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.
- Löytönen, T. & Sava, I. (2011). Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 95–119). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence
- Martin, M. (2004). Satu elämän kosketuspintana – lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen-Laukkanen (toim.), *Taiteeksi tarinoitu oma elämä* (s. 77–106). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 4*. [Adobe Digital Edition -versio] Helsinki: International Methelp.
- Mursula, T. & Tiainen, O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 75–92). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mustola, M. (2014). Lastenkirjallisuus käsitteenä ja lajina. Teoksessa M. Mustola (toim.), *Lastenkirja. Nyt* (s. 7–24). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niemi, R. (2013). Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 65–84). [Adobe Digital Edition -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/978-951-44-9165-8>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys* (7. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2020). Opettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Haettu 15.11.2020 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/opettajana-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa/>
- Opetushallitus (22.12.2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (22.12.2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (19.12.2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (3.12.2019). PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa. Haettu osoitteesta https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020a). Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opinpolulle; Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Haettu 22.11.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020b). Oikeus oppia – tasa-arvoinen alku opinpolulle; Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. Haettu 22.11.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-668-3>
- Oulun kaupunki (n.d.). Oulun kaupungin kirjallisuudiplomi. Haettu 15.11.2020 osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/kirjastoreitti/kirjallisuudiplomi>
- Pesonen, J., Karlsson, J., Lahdenperä-Laine, J., Lahin, L., Mankinen, T., Pakanen, A., Pihlainen, R-L. & Sutinen, S. (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. Haettu 04.09.2020 osoitteesta https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf
- Poikela, L. (2020). Kuuntelen sinua, sinä kuuntelet minua – musiikillisia kohtaamisia taiteen keinoin. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 155–176). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikela, L. (2018). *Varhaiskasvatuksen musiikkikasvatus* (harjoitustunti 12.10.2018). Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa (toim.) & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–83). [Adobe Digital Edition -versio]. Helsinki: Gaudeamus. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Ruokonen, I. (2020). Varhaiskasvatuksen taidekasvatus. Leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää. Helsinki: Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL. Haettu osoitteesta

- https://www.vol.fi/uploads/2020/02/de8a96fe-varhaiskasvatuksen-taidekasvat-us_suomi_low.pdf
- Rättyä, K. (2012). Lastenkirjallisuuden lajikysymyksiä. *Skidi Lehti*, 1(1), 52–56. Haettu 14.10.2020 osoitteesta <https://issuu.com/skidi/docs/skidi1/73>
- Saastamoinen, R., Varto, J., Westerlund, H., Väkevä, L., Juntunen, M-L., Rouhiainen, L., ... Bresler, L. (2011). Johdanto. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 5–11). Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* (väitöskirja, Agderin yliopisto). Haettu osoitteesta <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/297392>
- Sotkasiira, T. (2015). Kun aineisto ei riitä. Monimenetelmäisyys metodologisena ja käsitteellisenä oppimisena. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 117–140). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta https://moodle oulu.fi/pluginfile.php/136892/mod_resource/content/1/Umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf
- Suvanto, A. & Ukkola, S. (2020). Lastenkirjallisuus alle kouluikäisen lapsen kielenkehityksen tukena. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 229–245). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789524519571>
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Tuominen, H., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet* (s. 66–78). (3. uud. p.). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-796-6>
- Tuominiemi, L. (1998). *Sadut päivähoidon kasvatustavoitteiden edistäjinä* (lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10426>

- Valtioneuvoston asetus (28.6.2012/422). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Pidp446194144>
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446831696>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). [Adobe Digital Edition -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-756-0>
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä* (väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/14935/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf?sequence=1
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ... Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24:2018. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf
- Voipio, M. (2011). Loitsuja & lohikäärmeitä. Satu opetusmateriaalina. Haettu 15.10.2020 osoitteesta https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2016/02/1l_netiversio_valmis.pdf
- Väljärvi, J. (2007). Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola (toim.), H. L. T. Heikkinen (toim.) & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 59–74). Oulu: Oulu University Press.
- Weinrich, T. (2000). *Children's Literature – Art or Pedagogy?* Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Ylönen, H. (2000). *Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle*. Helsinki: Tammi.